

# Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

## Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities  
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659



### Üstün Yetenekli Öğrencilere Genel Bir Bakış: Öğretmen Değerlendirmesi

Esra Altıntaş | Ahmet Şükrü Özdemir



### Meslek Yüksekokulunda Limit, Türev, İntegral Konuları Üzerine Bir Vaka Araştırması

Özlem Çeziktürk Kipel



### Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi

Munise Seçkin



### Çoğulcu Liderlik: Kavramsal Bir Analiz

Selahattin Turan | Esen Özçimenli | Hatice Güleş



### Din Eğitiminde Öğrenmeyi Etkileyen Bazı Etmenler

Ömer Demir



### Dinler Arası Diyaloğun Kaynağı ve Prensibi Olarak Dindar Tutum

Peter Graf



Cilt (Vol): 4 Sayı (No): 7 Bahar (Spring) 2013

# EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ VE UYGULAMA

[Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]

## EDİTÖR [EDITOR]

**Selahattin Turan**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.  
E-posta: sturan@ogu.edu.tr

## EDİTÖR YARDIMCISI [ASSOCIATE EDITOR]

**Engin Karadağ**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.  
E-posta: enginkaradağ@ogu.edu.tr

## EDİTÖRYEL YARDIMCI [EDITORIAL ASSISTANT]

**Sabiha İşçi**, E-posta: sabish\_1989@hotmail.com

## DANIŞMA VE HAKEM KURULU [EDITORIAL BOARD]

**Mehmet Şişman**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Duncan Waite**, Texas State University, USA; **Leona Lobell**, University of Phoenix, USA; **Vehbi Çelik**, Mevlana Üniversitesi, Türkiye; **Ahmet Aypay**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Nurbübü Asipova**, Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan; **Engin Aslanargun**, Düzce Üniversitesi, Türkiye; **Zübeyir Bulut**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye; **Adil Şen**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Abdurrahman Kılıç**, Düzce Üniversitesi, Türkiye; **Linda K. Lemasters**, George Washington University, USA; **Burhanettin Dönmez**, İnönü Üniversitesi, Türkiye; **Virginia Roach**, George Washington University, USA; **Tak C. Chan**, Kennesaw State University, USA; **Akmatali Alimbekov**, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan; **Glen Earthman**, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA; **William D. McInerney**, Purdue University, USA; **Mehmet Durdu Karslı**, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye; **Bayram Çetin**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye; **Hasan Basri Gündüz**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye; **Sedat Yüksel**, Uludağ Üniversitesi, Türkiye; **İbrahim Hakan Karataş**, Fatih Üniversitesi, Türkiye; **Mızrap Polat**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Hanifi Parlar**, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye; **Durdağı Akan**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye; **Yeşim Özer**, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye; **Feridun Sezgin**, Gazi Üniversitesi, Türkiye.

## MAKALE İNCELEME [PEER REVIEW POLICY]

Bu dergide yer alan bütün makaleler, editörün ön incelemesine tabiidir. Ön incelemeden geçen bütün makaleler en az iki hakem tarafından incelenmektedir.

## DİZİN [INDEXING SERVICES]

*Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)*  
*Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)*

# Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities  
Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 4 Sayı (No): 7 Bahar (Spring) 2013

## MAKALELER

### Üstün Yetenekli Öğrencilere Genel Bir Bakış: Öğretmen Değerlendirmesi

Esra Altıntaş | Ahmet Şükrü Özdemir

3

### Meslek Yüksekokulunda Limit, Türev, İntegral Konuları Üzerine Bir Vaka Araştırması

Özlem Çeziktürk Kipel

13

### Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi

Munise Seçkin

27

### Çoğulcu Liderlik: Kavramsal Bir Analiz

Selahattin Turan | Esen Özçimenli | Hatice Güleş

53

### Din Eğitiminde Öğrenmeyi Etkileyen Bazı Etmenler

Ömer Demir

69

### Dinler Arası Diyalogun Kaynağı ve Prensibi Olarak Dindar Tutum

Peter Graf

87

# Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities

Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

**Cilt (Vol): 4 Sayı (No): 7 Bahar (Spring) 2013**

**Yayın Türü:**

Yaygın Süreli

**İdare Yeri:**

EğİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi

G.M.K. Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13

Maltepe-Ankara/Türkiye

Tel : (0.312) 231 23 06

Bürocell: (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

[www.egitimbirsen.org.tr](http://www.egitimbirsen.org.tr)

e-posta: [egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr](mailto:egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr)

**Sahibi:**

EğİTİM-BİR-SEN Adına

**Ahmet GÜNDOğDU**

Genel Başkan

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:**

**Ali YALÇIN**

Genel Başkan Yardımcısı

**Grafik Tasarım**

Selim AYTEKİN

**Baskı:** Sistem Ofset Bas.Yay.San. ve Tic.Ltd.Şti.

T: (0.312) 395 81 12

[www.sistemofset.com.tr](http://www.sistemofset.com.tr)

**Baskı Tarihi:** 16.07.2012

3000 Adet

## Üstün Yetenekli Öğrencilere Genel Bir Bakış: Öğretmen Değerlendirmesi

ESRA ALTINTAŞ  
*Marmara Üniversitesi*

AHMET ŞÜKRÜ ÖZDEMİR  
*Marmara Üniversitesi*

**Özet:** Yapılan çalışmanın amacı Türkiye'deki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerinin ve düşüncelerinin tespit edilmesidir. Çalışmada öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerinin tespitinde araştırmacılar tarafından geliştirilen bir bilgi edinme formu kullanılmıştır. Bu form 139 ilkokul ve ortaokul öğretmeni tarafından cevaplanmıştır. Toplanan veriler ışığında elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir. Neticede öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik uygulanan modeller ve programlardan haberdar olmadıkları, üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu düşündükleri, üstün yetenekli bir çocukla karşılaşmaları durumunda nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini bilmedikleri, üstün yetenekli çocuklarla ilgilenen kurumlardan haberdar olmadıkları ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili bir hizmet içi eğitimin gerekliliğine inandığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün yetenekli öğrenciler, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri, öğretmen değerlendirilmesi

## General Perspectives about Gifted Students: Knowledge Levels of Teachers

**Abstract:** The aim of this study was the determination of knowledge level and thoughts of primary and secondary school teachers concerning gifted students. In the study for gathering data, a form developed by researchers was used. This form was answered by 139 primary and secondary school teachers. The obtained results in view of the data were analyzed. The conclusions obtained are as follows: Teachers don't know anything about models and programs used for gifted students. They think that the knowledge of themselves about gifted students is insufficient. When they met a gifted student, they don't know what kind of a line they should take. They don't know the institutions interested in gifted students and they believe the necessity of in-service training concerning gifted students.

**Keywords:** Gifted students, primary and secondary school teachers, knowledge level of teachers.

Üstün yetenekliliğin evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı yoktur (Davis, Rimm ve Siegle, 2011). Pek çok araştırmacı ve eğitimci üstün yetenekliliğin yüksek zihinsel yetenekten çok daha fazlası olduğuna inanmaktadır ve onun aynı zamanda yaratıcılık, motivasyon, hafıza, zihinsel beceri, sosyal uyum ve estetik duyarlılığı da içerdiğini düşünmektedirler. Üstün yetenekli öğrenciler birbirlerinden sadece boyut, şekil ve renk açısından farklılık göstermezler, aynı zamanda bilişsel ve dil yetenekleri, ilgileri, öğrenme stilleri, motivasyon ve enerji seviyeleri, kişilik, zihin sağlığı ve benlik kavramı, alışkanlık ve davranış, özgeçmiş ve deneyim ile eğitimsel ihtiyaçları bakımından farklılık göstermektedirler (Davis, Rimm ve Siegle, 2011).

Bir öğretmen, içeriği öğretmekten sorumlu değildir. Bir öğretmenin sorumluluğu öğretirken aynı zamanda öğrencilerin her gün yeni bir şey öğrendiklerinden de emin olmaktır. Üstün yetenekli çocuklar her zaman öğretilmesi planlanan şeylerin çoğunu bilirler ve akranlarına nazaran çok daha kısa sürede yeni bir takım şeyleri öğrenebilirler (Winebrenner, 2001). Öğretmen, bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırırken diğer yandan da uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasında önemli bir rol oynayarak öğrenci niteliklerinin artmasını sağlamaktadır (Dağlıoğlu, 2010).

Üstün yetenekli çocuklar, potansiyel olarak akranlarından öğrenme hızı, öğrenme derinliği ve sahip oldukları ilgiler bakımından farklılık gösterirler. Bu sebeple de bu çocuklara iyi bir eğitim verebilmek için hangi kademede olursa olsun öğretmenlerin öncelikle bu çocuklara ilişkin temel bilgilere sahip olması gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Hansen ve Feldhusen (1994)'ın yaptıkları çalışmada üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda eğitim görmüş öğretmenlerin üstün yetenekli eğitimi konusunda eğitim görmeyen öğretmenlere nazaran daha ileri öğretim becerileri gösterdiği ve daha olumlu bir sınıf atmosferi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Üstün yetenekliler ve onların eğitimleriyle ilgili öğretmenler için bir hizmet içi eğitimin yanı sıra öğretmen adayları için de hizmet öncesi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Copenhaver ve McIntyre, 1992).

Öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve özel gereksinimli çocukların eğitimini desteklemek yönünde yetersiz kaldıkları ile ilgili bulgulara ulaşılmaktadır (Altun ve

Gülben, 2009). Gökdere ve Ayvacı (2004)'nin yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin özellikleri ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgi eksikliğinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkilememesi için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim sürecinde bu konu üzerinde önemle durulması gerektiği savunulmaktadır. Öğretmenlerin üstün yeteneklilik kavramıyla, üstün yeteneklilerin tanılanma süreciyle ve üstün yeteneklilere yönelik eğitimsel stratejilerle ilgili yeterli bilgileye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Maia-Pinto ve Fleith (2002), Akar ve Akar (2012)). Gear (1978)'in yaptığı çalışmada uygun eğitim verilen öğretmenlerin, eğitim verilmeyen öğretmenlerle kıyaslandığında üstün yetenekli çocukları yönlendirmede çok daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ilkökul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik uygulanan modeller, üstün yetenekli çocuklarla karşılaşmaları durumunda nasıl bir yol izlemeleri gerektiği ve üstün yetenekli çocuklarla ilgilenen kurumlar konusundaki bilgi düzeyleri ile üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgilerini yeterli bulup bulmadıkları ve üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili bir hizmet içi eğitimin gerekliliği konusundaki düşüncelerini tespit etmektir. Türkiye'nin 7 farklı bölgesinde görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerini ve düşüncelerini tespit etmeye yönelik olması sebebiyle çalışma önem taşımaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanmasının ne kadar önemli olduğu ve bu durumda da özellikle öğretmenlere büyük bir sorumluluk düştüğü göz önünde bulundurulduğunda böyle bir çalışmanın hem üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine hem de öğretmenlerin gelişimine ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeyleri ve düşünceleri ne durumdadır?

Araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanmaktadır:

- Öğretmenler, üstün yetenekli çocuklara yönelik uygulanan modeller ve programlardan haberdar mı?

- Öğretmenler, üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgilerini yeterli buluyorlar mı?
- Öğretmenler, üstün yetenekli bir çocukla karşılaşmaları durumunda nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini biliyorlar mı?
- Öğretmenler, üstün yetenekli çocuklarla ilgilenen kurumlardan haberdar mı?
- Öğretmenler, üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili bir hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorlar mı?

## Yöntem

Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerini ve düşüncelerini tespit etmeye yönelik olan bu araştırma betimleyici bir çalışmadır. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Çalışmaya Türkiye'nin 7 farklı bölgesindeki 11 ildeki 23 farklı ilköğretim okulunda görev yapmakta toplam 139 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler 13 farklı branşta görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler seçilirken araştırmacıların ulaşım kolaylığının olması ön plandadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 78'i (%56.11) kadın ve 61'i (%43.89) erkektir.

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgi edinme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu formda öğretmenlerin demografik bilgilerini (branş, cinsiyet ve hizmet yılı), üstün yetenekli çocuklarla ilgili görüşlerini ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgi düzeylerini tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgi düzeylerini tespit etmeye yönelik sorular göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorular için literatür taraması yapılmış, sonrasında bu sorular bir havuzda toplanmıştır. Çalışmanın amacına yönelik olan sorular forma konulmuş ve formun ilk hali oluşturulmuştur. Veri toplama aracının kapsam geçerliği için Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan alanda uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılan üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgi edinme formu pilot olarak 7 öğretmene uygulanmıştır. Pilot çalışma sonrasında forma son hali verilerek öğretmenlere uygulamak için hazır hale gelmiştir.



Araştırmaya katılmış olan katılımcılara beş açık uçlu sorudan oluşan bir form uygulanmıştır. Bu sorular şunlardır:

- *Üstün yetenekli çocuklara yönelik uygulanan modeller ve programlarla ilgili bilgileriniz nelerdir?*
- *Üstün yetenekli olan çocuklarla ilgili bilgilerinizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?*
- *Üstün yetenekli bir öğrenciyle karşılaşmanız durumunda nasıl bir yol izlemeniz gerektiğini biliyor musunuz?*
- *Üstün yetenekli çocuklarla ilgilenen kurumlar var mıdır? Bildiklerinizin isimleri nelerdir?*
- *Üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili zorunlu bir hizmet içi eğitim kursu verilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?*

Bilgi edinme formundan elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış ve öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerinin ve düşüncelerinin dağılımı belirlenmek üzere her bir açık uçlu soruyla ilgili frekans (f) ve yüzdeler (%) tablolaştırılarak verilmiş ve gerekli değerlendirmelerde bulunulmuştur. Ayrıca açık uçlu sorular nitel olarak da analiz edilerek, nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

## **Bulgular**

Öğretmenlere uygulanan bilgi edinme formundan elde edilen veriler iki grupta incelenmiştir. İlk grupta elde edilen veriler öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki görüşlerini ikinci grupta elde edilen veriler öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki bilgilerini ortaya koymaktadır. Ancak bu araştırmada sadece öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgi düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlere üstün yetenekli öğrencilere yönelik uygulanan modeller ve programlar ve üstün yetenekli öğrencilerle ilgilenen kurumlar ile ilgili bilgileri, üstün yetenekli bir öğrenciyle karşılaşmaları durumunda nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini bilip bilmedikleri, üstün yetenekli olan öğrencilerle ilgili bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüp düşünmedikleri ve üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili bir hizmet içi eğitim kursunun verilmesi gerekliliğini düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Toplanan veriler analiz edildiğinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1.***Öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilere yönelik düşünceleriyle ilgili bilgiler*

	Evet		Hayır		Boş	
	f	%	f	%	f	%
Üstün yetenekli öğrencilere yönelik uygulanan modeller ve programlarla ilgili bilginiz var mı?	-	-	130	93.53	9	6.47
Üstün yetenekli öğrencilerle ilgilenen kurumlarla ilgili bilginiz var mı?	20	14.38	110	79.13	9	6.47
Üstün yetenekli olan çocuklarla ilgili bilgilerinizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	-	-	139	100	-	-
Üstün yetenekli bir öğrenciyle karşılaşmanız durumunda nasıl bir yol izlemeniz gerektiğini biliyor musunuz?	17	12.23	122	87.76	-	-
Üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili zorunlu bir hizmet içi eğitim kursu verilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?	134	96.40	5	3.60	-	-

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin 130’u (93.53) üstün yetenekli öğrencilere yönelik uygulanan modeller ve programlarla ilgili bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. 9 öğretmen (6.47) ise bu soruyu cevaplamamıştır. Öğretmenlerden 20’si (14.38) üstün yetenekli öğrencilerle ilgilenen kurumlarla ilgili bilgisinin olduğunu, 130’u (79.13) ise bu konuda bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. 9 öğretmen (6.47) ise bu soruyu cevaplamamıştır. Üstün yetenekli öğrencilerle ilgilenen kurumlarla ilgili bilgisi olan öğretmenler ise bu soruya “*Bilim Sanat Merkezleri, İstanbul Üniversitesi, TEVİTÖL, MENSA, Beyazıt Ford Otosan ilköğretim okulu, RAM*” cevaplarını vermişlerdir.

Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı üstün yetenekli olan çocuklarla ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu öğretmenlerden bazılarının cevapları aşağıda verilmiştir:

*“Daha önce üstün yetenekli bir öğrencim oldu mu hiç bilmiyorum. Demek ki yeterli bilgiye sahip değilim.”*

*“Herhangi bir kurs veya seminer almadım.”*

*“Daha öğrenmem gereken şeyler var.”*

*“Bu konuda hiç araştırmam olmadı.”*

*“Üstün yetenekli çocuk dendiğinde sadece aklıma matematiği iyi olan öğrenci geliyor. Başka türden üstün yetenekli ne demek bilmiyorum. Böyle özellikte öğrencim de olsa tanıyamayabilirim.”*

*“Zaman bulamıyorum.”*

Öğretmenlerden 17'si (12.23) üstün yetenekli bir öğrenciyle karşılaşması durumunda nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bildiğini, 122'si (87.76) ise üstün yetenekli bir öğrenciyle karşılaşması durumunda nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmediğini ifade etmiştir. Bu soruya evet cevabını veren öğretmenlere “İzlediğiniz yol nedir? Bize açıkla mısınız.” diye sorulduğunda genel olarak şu cevaplarla karşılaşılmıştır:

*“Onu rehberlik araştırma merkezine yönlendiririm.”*

*“Çocuğu Bilim ve Sanat merkezine yönlendiririm.”*

*“Velisiyle temasa geçip, bu çocuklara eğitim veren okullara yönlendiririm.”*

*“Rehber arkadaşından bu çocuklarla ilgili bilgi alırdım.”*

*“Çocuğun ailesiyle görüşme yaparak, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmede bulunurum.”*

Üstün yetenekli bir öğrenciyle karşılaşması durumunda nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmediğini ifade eden öğretmenlere “Bilgi edinmek için ne gibi hizmetler sunulmasını önerirsiniz?” şeklinde sorulduğunda genel olarak şu tür cevaplarla karşılaşılmıştır:

*“Okullarda bu konu ile ilgili seminerler verilebilir.”*

*“Bizi uyarıcı broşürler hazırlanabilir.”*

*“En azından muhatap olunacak kurum ya da kişiler bilinip yönlendirme yapılabilir.”*

*“İnternet ortamında okulların sitelerine bilgilendirici yazıların gönderilmesi gerekir.”*

*“Rehberlik servislerinin aracı olarak öğretmenleri bilgilendirmeleri gerekir.”*

*“Ne gibi hizmetler sunulabileceğini de bilmiyorum. Uzman kişilerden bilgi almak isterim.”*

*“Çocuklarla yapılan faaliyetler bizlere tanıtılabilir.”*

*“Kendi branşında üstün yetenekli öğrenci için eğitim öğretim programını uygulamalı öğrenmek isterim.”*

Öğretmenlerden 134'ü (96.40) üstün çocukların eğitimiyle ilgili zorunlu bir hizmet içi eğitim kursu verilmesinin gerekli olduğunu düşündüğünü, 5 öğretmen (3.60) ise böyle bir kursun verilmesini gerekli bulmadığını ifade etmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili zorunlu bir hizmet içi eğitim kursu verilmesini gerekli bulmayanlar gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir:

*“Milli Eğitimler de bu konuyla ilgili bir komisyon kurularak gerektiğinde yol gösterilebilir.”*

*“Herkes zorunlu bir kurs yerine, herkesin ihtiyaç duyduğu her zaman başvurup yardım alabileceği, uzmanla birebir görüşülüp öğrenciyle onu da görüştürebileceğimiz, tüm bunlar içinde ulaşılabilir bir yerde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir uzman ve bürosu olmalı.”*

*“Zorunlu olması gerekmez. İsteğe bağlı bir eğitim verilebilir.”*

*“Zorunlu olarak yapılan işler hem zamansız hem de amacına ulaşmayan bir iş olarak kalır.”*

*“Bizler normal bir öğretmeniz. Aynı sınıfta hem normal öğrencilere hem de üstün yetenekli öğrenci veya öğrencilere eğitim verme imkanı olamaz. Her iki gruba da yeterli ilgi ve alakayı gösteremeyiz, yeterli zamanı ayırma imkanımız olmaz. Üstün yetenekli çocuklar ayrı olarak özel eğitilmelidir. Öyle bir sınıf ortamının oluşması sınıf içi yarış ortamını oluşturacak, buda eğitim öğretimi olumlu etkileyecektir.”*

Bir zorunlu hizmet içi eğitim kursunun verilmesini gerekli gören öğretmenlerin verdikleri cevapları şu şekilde genelleyebiliriz: Öğretmenler her ne kadar üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim almasalar ya da bu durumdaki çocuklara eğitim vermeseler de bu tarz bir durumla karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiğini ve nasıl davranmaları gerektiğini bilmeleri açısından bir zorunlu hizmet içi eğitime tabii tutulmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Böyle bir eğitimin üstün yetenekli öğrencileri fark edebilme ve yönlendirebilme için çok gerekli olduğunu, kaynaştırma öğrencileri için ayrı bir gayret sarfedilip zorunlu kursların verildiğini, dolayısıyla bu öğrenciler için de farklı eğitim yöntemlerinin belirlenip, bunlara yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca üstün yetenekli çocukları hatta özel eğitim gerektiren çocukları fark etmesi gerekenlerin öğretmenler olduğu ifade edilerek, bu öğrencileri fark etmenin, anlamının, yardımcı olmanın bu konuda bir şey bilmeye bağlı olduğu düşünülmektedir. Bunun için de bilgilendirilmenin önemi vurgulanmaktadır. Bir yaptırımın olmasının da olayın ciddiyetini daha fazla ortaya çıkaracak olması sebebiyle önemli olduğu ve isteğe bağlı eğitimlerle bunların yürümeyeceği vurgulanmaktadır.

## **Sonuç ve Tartışma**

Yapılan araştırma kapsamında üstün yetenekli öğrencilerle ilgili ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bilgi düzeyini ve düşüncelerini saptamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda da Türkiye'nin 7 bölgesindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden ulaşım kolaylığı açısından 139 öğretmene hazırlanan bilgi edinme formu uygulanmıştır. Araştırma hem ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yapılmış olup, burada sadece ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi düzeyleri ve düşüncelerinin tespitine yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin 130'u (93.53) üstün yetenekli öğrencilere yönelik uygulanan modeller ve programlarla ilgili bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden 20'si (14.38) üstün yetenekli öğrencilerle ilgilenen kurumlarla ilgili bilgisinin olduğunu, 130'u (79.13) ise bu konuda bilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin tamamı üstün yetenekli olan çocuklarla ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlerden 17'si (12.23) üstün yetenekli bir öğrenciyle karşılaşması durumunda nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bildiğini, 122'si (87.76) ise üstün yetenekli bir öğrenciyle karşılaşması durumunda nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden 134'ü (96.40) üstün çocukların eğitimiyle ilgili zorunlu bir hizmet içi eğitim kursu verilmesinin gerekli olduğunu düşündüğünü, 5 öğretmen (3.60) ise böyle bir kursun verilmesini gerekli bulmadığını ifade etmiştir.

Neticede ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik uygulanan modeller ve programlardan haberdar olmadıkları, üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu düşündükleri, üstün yetenekli bir çocukla karşılaşmaları durumunda nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini bilmedikleri, üstün yetenekli çocuklarla ilgilenen kurumlardan haberdar olmadıkları ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili bir hizmet içi eğitimin gerekliliğine inandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bu sonuçlar bakımından Gear (1978); Maia-Pinto ve Fleith (2002); Gökdere ve Ayyacı (2004); Altun ve Gülben (2009) ve Akar ve Akar (2012)'in çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Bu durum göstermektedir ki, öğretmenler üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik olarak dünyada yapılan çalışmalardan habersizdir. Daha da önemlisi üstün yetenekli bir çocuğu nasıl tanıyacağı ve bu çocukları hangi kurumlara yönlendireceği konusunda da bilgisizdir. Bir çocuk tanılama sürecinden geçse de öğretmenlerin bu tür çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını branş bazında karşılayacak bir birikimleri de yok görünmektedir. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde büyük rol oynayan öğretmenlerin çoğunluğunun da üstün yetenekli çocuklarla ilgili kendisini geliştirme safhasında sıkıntılar yaşadığı da görülmektedir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleriyle alakalı bir hizmet içi eğitim almayı ancak böyle öğrencilerle karşılaştığında yapılması gerekli bir işmiş gibi gördükleri sonucuna da ulaşılmaktadır. Ancak üstün yetenekli bir çocuğun tanılanma safhasında da en önemli sorumluluğu üstlenen öğretmenlerin her durumda hazırlıklı olmaları, gerektiğinde üstün

yetenekli öğrencileri ve ailelerini uygun yerlere yönlendirebilmeleri ve daima kendilerini hem üstün hem de normal seviyedeki öğrencilerine eğitim verme konusunda geliştirmeleri ve yenilemeleri gerekmektedir.

## Kaynaklar

- Akar, İ. ve Akar, Ş. Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 423-436.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253 -272.
- Copenhaver, R.W., & McIntyre, D.J. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, 14, 151-153.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim*, 186, 72-83.
- Davis, G. A., Rimm, A. B. & Siegle, D. (2011). Gifted education: Matching instruction with needs. In J. W. Johnston (Ed.), *Education of the gifted and talented*. (pp.1-30). NJ: Pearson Education.
- Davis, G. A., Rimm, A. B. & Siegle, D. (2011). Characteristics of gifted students. In J. W. Johnston (Ed.), *Education of the gifted and talented*. (pp.1-30). NJ: Pearson Education.
- Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22,1, 90-97.
- Gökdere, M. ve Ayyacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Hansen, J. B. & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121.
- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2002). Teachers' perception about gifted students. *Studies of Psychology*, 19 (1), 78-90.
- Winebrenner, S. (2001). Introduction. In P. Espeland (Ed.), *Teaching Gifted Kids In the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use To Meet The Academic Needs Of Gifted and Talented*. (pp. 1-8). USA: Free Spirit Publishing.

İletişim:

Esra Altıntaş

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

İstanbul, Türkiye

E-posta: hoca\_kafkas@hotmail.com

## Meslek Y¼ksekokulunda Limit, T¼rev, İntegral Konuları ¼zerine Bir Vaka Araştırması

**ÖZLEM EZİKT¼RK KİPEL**  
*Namık Kemal ¼niversitesi*

**zet:** Araştırma meslek y¼ksekokulu birinci sınıf ¼đrencilerinin matematik dersindeki limit, t¼rev ve integral konuları içinde sorun yaşadıkları noktaları belirlemek için tasarlanmıştır. Örneklemi tek bir sınıf oluşturmuştur. Sonuçlar niteliksel olarak incelendiği için genelleştirmeden ziyade ¼đrencilerin sınavlarda verdiği cevapların s¼resel durum değerlendirmesi olarak alınabilir. Sonuç olarak ¼đrencilerin, cevaplarındaki mantıklı s¼re hatalarında finalde artış gr¼lm¼ř ama s¼re bilgisi artmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** matematik başarısı, kalk¼l¼s, meslek okullarında matematik eğitimi

## A Case Study on Limit, Derivative and Integration Topics at Vocational College

**Abstract:** Study explores the difficulties of the first year vocational college students while learning limit, derivative and integration topics in mathematics education. Subjects of the study are the students of that calculus course. The results were analyzed qualitatively, as a case study. As a result, there is an increase in the number of logical procedural wrong answers in the final but there is also an extension of procedural knowledge.

**Keywords:** mathematical achievement, students' calculus explanations, mathematical education in vocational schools

T¼rkiye'de diğer bazı ¼lkelerde olduğu gibi genel matematik başarısında oldukça sorunla karşılaşılmaktadır. (OECD, 2004) Matematik başarı seviyesi l¼len b¼t¼n seviyelerde oldukça d¼ř¼kt¼r (4. ve 8. sınıflar özellikle). Başarı seviyesinin d¼ř¼kl¼đu özellikle matematik eğitiminin yeterli şekilde ciddiyle ele alınmamasına bağlansa da sayılamayacak kadar

çok küçük sebep olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Bu küçük sebeplerden bazıları motivasyon düşüklüğü, matematiğin gereksiz olduğuna olan inanç, matematiğin diğer bilimlerle olan ilişkisine bilim adamlarının da yeterince eğilmemesi, oluşan disiplinler arası kopukluk, üniversite sınavı gibi dönemeçlerde sıklıkla çalışılarak değil, ezberleyerek daha başarılı olduğuna dair yanlış güven, matematiğin çoğu zaman sadece matematik için yapılması ve üretilmesi sonucu oluşan halk ve üniversite arasındaki yapay kopukluklar sayılabilir. Oysa Vergnaud (2002) iş dünyasında direkt olarak kullanılan şu matematik konularını sayar: oran ve orantı, grafik okuma, haritalandırma, değerlendirme, analiz etme ve yuvarlama. Bu konular aslında her matematik konusunun içinde de tekrar tekrar yer almaktadır. O yüzden temel matematik bilgisi meslek yüksekokullarında okuyan öğrenciler için de elzem olmalıdır ve bir yük olmaktan çıkarılmalıdır.

Her ne kadar bilim konusundaki ilerlemeler insanlık tarihi ve öncesi ele alındığında bir incir çekirdeğini doldurmaktan uzak görünse de gene de hem evreni ve burada bulunuş nedenimizi anlamakta, hem de bize biçilmiş olan yaşam kaftanını uygun iplikten seçerek dokumakta zamanımızı değerlendirmenin yapıcı yollarından biri olduğu unutulmamalıdır. Matematik bu bağlamda hatırı sayılır bir araçtır ve en azından istekli ve değerlendirecek öğrencilere aktarılmaya devam edilmelidir. Meslek yüksekokulları sadece matematik başarısı amacı düşük öğrencilerin okuduğu ve temel eğitimin yadığı okullar olma önyargısından uzak düşünülmalıdır. Üniversiteler ve üniversite organları içerisinde endüstri, toplum ve okul işbirliğini sağlamada önemli görevler üstlenen, ülkemizde meslek liseleri dışında teknik adam yetiştirmekle görevli meslek yüksekokullarının da kendine hak ettiği değeri vermesi ve kendini diğer üniversite kurumlarından aşağı görmemesi önemli bir noktadır. Meslek yüksekokullarına gelen öğrenciler çoğunlukla meslek lisesi çıkışlı olmakta ve meslek liselerinde de matematik teknik ve meslek dersleri dışında kalarak diğerlerinden hem daha az saatte okutulmakta, hem de edinilen bilgilerin kısa dönemde gerekli olmadığı düşünülmekte olduğundan belli bir kimlik bunalımı yaşanmaktadır. Meslek Yüksek Okulu'nun bu kimlik bunalımı okul içindeki matematik başarısı arzu edilmeyecek şekilde sürekli düşük olan ve araştırma çerçevesinde incelenen bölümün durumu ile mikro düzeyde örneklenebilir. Kaldı ki bu okullara gelen çocukların arasında da seçimi meslek becerisini arttırmak olan matematik başarısı ve edinimi yüksek öğrenciler vardır.



Yeni araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerini örneklem olarak bir minyatür kültür grup görüp, içinden geldikleri grubun sorunları ve avantajlarına göre değerlendirmeleri gerektiğini işaret ediyor (Gutierrez, 2002; Lasson-Billings, 1995 cited in Ellis ve Berry, 2005). Öğrenci başarısını katı esnemeyen kurallarla belirlemek yerine değişen çeşitli tanımlarla öğrenme çevrelerine uygun incelemenin gereği çoktan fark edildi (Ellis ve Berry, 2005). Vergnaud (2002) özellikle meslek yüksekokullarında gösterilen gösterimlerin ve açıklamaların önemine dikkat çekmiştir. Vergnaud (2002) ayrıca matematiğin bir aktivite olarak görülmesi gerektiğini ve kavramsallaştırma ile ilişkisinin çözülmesi gerektiğinin üzerinde durur. Ona göre matematiksel rutinler de diğer konular kadar önemlidir ve mesleğin kalbinde yer almalıdır. Vernaud (2002) kalkülüs matematiğinde yapılmış araştırmaların temeline Orton'un 1980 ve Tall ile Vinner'in 1981 tarihli araştırmalarını yerleştirir. Orton cebirsel kalkülüs ve türev hesaplarında başarı, türev ve integrali belirleyen limit süreçlerinde de önemli derecede zorluk belirler. Tall ile Vinner ise araştırmalarında özellikle fonksiyonlar, süreklilik, türev alınabilirlik konularında formal tanımlar ile kriterler konusunda öğrencilerin yaşadıkları ayrılığa dikkat çekerler. Vergnaud'a göre diğer araştırmacılar da öğretilen ile neyin ölçüldüğü arasından ayrımın ortadan kalkması gerektiğini vurgularlar. Nitel araştırmalar öğrencilerin nasıl düşündüğünü ve didaktik enstitülerin fonksiyonelliğini araştırmakta daha başarılı görülmektedir.

Hem bu olumsuz beklentiye iyileştirmek, hem de matematik başarısı açısından düşük olduğu hep söylenen ve beklenen meslek yüksekokullarında da matematik dersini sevdirebilmek için araştırmanın örnekleme olarak adı verilmeyecek olan bu bölüm 1. sınıf 2. dönem öğrencileri seçildi. Matematik başarısının incelenmesinde tek bir bölümün seçilmesi hem bölümün meslek yüksekokulu tarihçesi boyunca düşük başarı göstermesi hem de bu bölüm öğrencilerinin matematik dersine olan genel tutum zarfında beklenmeyecek düzeyde olumsuz tutum ve beklenti sergilemelerinden kaynaklanmaktadır.

## Yöntem

Araştırma bir devlet üniversitesinin 2007 Bahar Döneminde Matematik-II dersini alan birinci öğretimden bir bölüm öğrencinin (49 öğrenci) vize + final sınavı sonuçlarının ve öğretmen araştırmacının sınıf gözlemlerinin irdelenmesinden oluşmaktadır. Üniversite yakın tarihte ku-

rulmuştur ve başka üniversitelere bağlı birkaç yerleşkenin ve fakültenin ayrılmasıyla kurulmuştur. Meslek Yüksek Okulu ise yaklaşık 3000 öğrencisi ile küçük bir okul görünümündedir. Meslek Yüksek Okulu'nda Tekstil, Turizm, Bilgisayar, İklim ve Soğutma, Elektronik, Otomotiv, Çocuk gelişimi gibi bölümler bulunmaktadır. Öğretmen araştırmacı bu bölümlerden bir kaçına matematik dersi verdiyse de özellikle bahsedilen bölümü seçmesindeki neden okul içindeki ve diğer bölümlere göre matematik başarısı açısından farklı bir statüde oluşundandır.

Araştırmada bu bölümlerden özellikle matematik dersi notları diğer bölümlere göre düşük olduğu belirlenmiş olan (adı verilmeyecek) bir bölüm öğrencilerinin 2007 bahar dönemindeki matematik vize ve final sonuçları incelendi. Birbirine paralel sorular içermeyen bu sınavlardan hem vize, hem de final toplam 8 er sorudan oluşuyordu (Ek 1) . Her iki sınavda da 8 er soru açık uçlu kısa cevaplı sorulardı. Bütün sorular derste üzerinde durulmuş konulardan gelmekteydi. Soruların seviyesi de sınıfın olumsuz beklentilerine uyum sağlayacak şekilde düşük tutulmuştu. Ayrıca vizede 8 sorudan 5 ini seçmeleri bekleniyordu. Verilen süre ise vizede ve finalde yaklaşık 1.5 saat civarındaydı. Sınav rubriklerinde soruların cevapları (açık uçlu soru olduklarından) aşamalara bölündü ve genel olarak aşama geçildiği zaman puan verildi. Buna göre doğru cevap olmasa da gidiş yolu olduğundan öğrenciler kısmi puan alabilirdi.

*Süreç ve Veri Analizi:* Matematik –II dersinin konuları az ya da çok aynı olmakla birlikte üniversiteden üniversiteye, meslek okulundan üniversiteye, bölümden bölüme, hocadan hocaya değişiklik göstermektedir. Ana konular şöyle listelenebilir: matrisler, türev ve integral. Bir önceki dönem mat-I de limit konusunun yetişip yetişmemesine bağlı olarak bu konulara limit konusu da eklenmektedir. Konular çok ağırlıklı olduğundan az zamanda çok konu işlenmek zorunda kalınması hızı arttırmaktadır ve bu da konuların yeterli oranda detaylı işlenmesine engel teşkil etmektedir. Araştırma nitel bir durum değerlendirmesi olduğundan ve tek bir araştırmacı tarafından incelendiğinden araştırmacının bakış açısından etkilenme söz konusu olabilir. Öğretmen araştırmacıya göre nesnel sayılabilecek yargılar kullanılmıştır. Fakat bununla birlikte, bütün sınıf öğrencilerinin sınav kâğıtları incelenirken önceden öğretmen araştırmacı tarafından hazırlanmış rubrikler kullanılmış ve öznellikten mümkün olduğunca kaçınılmaya çalışılmıştır. Rubriklerde her soru adımlara ayrılmış ve erişilen adıma göre puan ve analiz yapılmıştır. Araştırma öğrencilerin yaptıkları hataları üzerine yoğunlaşmıştır. Hatalar arasından, mantıklı bir

sonuç çıkarma gibi görünen hatalar taranmış ve bir şekilde atma, rasgele cevap gibi şıklardan uzak durulmaya çalışmıştır. Fakat gene de öğretmen araştırmacı; bu veriye bakan tek araştırmacı gözdür ama durum değerlendirilmesi durumları zaman, çerçeve, kültür, tutumlar gibi açılardan değerlendirdiğinden bakış açısını katkı olarak görmekte ve zenginleştirdiğine inanılmaktadır.

Türev, limit ve integral konuları için Bogomolov (1983) ve Tosun (2004) ve üniversite hazırlık kitapları ile Üniversite matematik kitaplarına bakılabilir. Aşağıda **vize** sorularına verilen yanlış cevaplar baştan savma olarak gruplanmadığı zaman alınan cevaplar gösteriliyor. Vize 1. Soru rubriği ek 3 te görülebilir. Her bir soruya verilen mantıklı ve yanlış cevaplar soru numaralarının yanına listelendi. Öğrencilerin yanlış ta olsa mantık dâhilinde verdiği cevaplar, matematiğe yönelik tutumlarını da pozitif olarak yorumlattı. Süreçler incelendikçe kavramsal bilgiden çok süreç bilgilerindeki hataların süreçlerin birbirlerine karışması sonucu ortaya çıktığı belirlendi.

*1- Üstten alta yanlış geçirme:* Burada ilk örnekte x in bilinmeyen oluşu üstten alta geçirilirken unutulmuş ve cevap sin 3 e indirgenmiş, ikinci örnekte ise muhtemelen karmaşık sayılardaki polar koordinatlara göre üs almayla limitte bilinmeyene değer verilmesi karıştırılmış ve sonuç  $30/3= 10$  şeklinde yazılmış. Aynı cevap öğrencinin trigonometrik fonksiyonlarla ilişkili bilgisinin eksik olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

*Örnekler:* 
$$\frac{\sin 30}{\sin 3} = 10$$
  

$$\sin 3.0 = \sin 3,$$

*2- Türevi almadan değişkenin değerini yerine koyma;* üstteki sorudaki gibi bir acelecilik olarak görülebilir. Alınmış türevin de bir fonksiyon olduğu unutulmakta, fonksiyonun bir noktadaki değerinin bulunması süreci ihmal edilmektedir. Fakat türev konusunun yeterince oturmadığı olarak da yorumlanabilir.

*Aradaki toplamayı çarpma yapma;* çarpmanın türevi konusundaki eksikliğini çarpılan terimleri açarak yapsaydı da çözebilecekti. Çarpmanın türevi ve parantez çarpım süreçleri hatalıdır. Bir şekilde türev konusunda genel eksikliği var denebilir.

*Yanlış değer verme;* Değer türev alındıktan sonra “0” vermek şeklinde olacaktı, fakat belli bir noktadaki türevi konusunda öğrencilerin türevden bağımsız olarak sorun yaşadıkları gözlemlendi. Bu durumda, grafik okuma ve türev/ grafik ilişkisi bir daha incelenmelidir.

*İki farklı değer verme;* Bu gibi değer veren öğrencilerde genel cebirsel bilginin eksikliği göze çarpıyordu. Değer vererek diğer birçok soruda çözüme ulaşmaya çalışıyorlardı. Fonksiyonları değer vererek çizdiğimizde bu zemini hazırlıyor gibi değil miyiz?

3- Bu soruda da değişken kavramını matematiksel aktivite ile birleştirmekte sorun gözlemleniyordu. Üslü fonksiyonlarda türev alırken her iki tarafın doğal logaritmasının alınması algoritması unutulmuştu ve öğrenciler genelde bir çıkar yol aradıklarından fonksiyonu üslü halden çıkarıp sabit sayı haline çevirmek mantıklı geliyordu.

*Örnekler:*  $5^x \dot{=} 5$  ,  $5^x \dot{=} 5^1$

4- *Türevi almadan yerine koyma;* Türev kavramındaki farkındalık eksikliği öğrenciyi türev işlemini atlayıp, gene değişken bilgisini de göz ardı edip yerine koymaya kadar götürüyordu. Burada sorulan türev işleminin alınabilecek en basit bir polinom türevi çeşidi olduğuna dikkat çekmek gerekir.

1. *Türevin bir kısmını alma, bir kısmını almama;*  $3x^2+2$  de birinci terimin türevini alıp, ikinci terimin türevini almadan yazmak sabit sayının türevinin sıfır olduğunu hatırlamamak ve dikkatsizlik olarak yorumlanabilir. Veya toplama işlemi ile ayrılan farklı terimlerin türevini alma sürecindeki eksiklik te denebilir.

2. *Türevi de alma;* türevin grafiksel ve fonksiyonel yorumu konusunda bilgi eksikliği ikinci türevi almaya kadar götürüyordu. Teğet denkleminin ne olduğunun bilinmemesine de bağlanabilir.

5- *Sadece azalan yazma;* öğrencilerin artan ve azalan fonksiyonlarla türevleri arasındaki bağlantının kullanılması gerekiyordu. Cevap artan olacaktı. Ama sadece grafik çizerek nasıl bir grafik olabileceğini göstererek bile belli bir puan alabiliyorlardı. Oysa soruda genel fonksiyon kavramıyla ilgili ve negatif değerli olmasıyla alakalı bir kafa karışıklığı söz konusu gibiydi.

6- *Türevi kendine eşitleme;* Türevi sıfıra eşitlemeleri gerekirken kendine eşitleme çözüm yolu ile ilgili bir şeyler bildiklerini ama bunu kavramsallaştıramadıklarını gösteriyor.

*Bir terimin bir kısmının türevini alıp, hepsini almama;* Bu tür cevaplar üstteki sorularda da gözlemlenmişti. Bu da toplamın türevinin türevler toplamı olduğu bilgisinin unutulmasıyla özetlenebilir.

*Türevi yanlış alma;* Türeve yeterince çalışılmadığını gösteriyor.

*$X=2$  yi yerine koyarak deneme;* Birinci türevin doğru alındığını ama  $2'$ 'nin anlamının yeterince anlaşılmadığını gösteriyor. Çünkü önce türevden  $2$  sayısı çıkarılmalıydı.

*7- Türev alırken üstü başa alma, türevi yanlış alma;* Türev konusunda yeterince çalışılmadığı olarak yorumlanabilir.

*Aşağıya yanlış geçirme;* Yukardaki soruda karşılaşılan sorun burada yine göze çarpmaktadır, birinci türevde fazladan bir terim fazla türev sonucu ikinci türeve de aynı şekilde kendini aktarmaktadır.

*8- Parçalara ayırıp türev alma;* Parçalara ayırma bir önceki soruda işe yararken bu soruda sorun çıkarmaktadır. Bölümün türevi hem bölüm fonksiyonunun, hem de içteki fonksiyonların türevlerini almayı gerektirir. Oysa parçalara ayırma üstteki sorudaki şekliyle bu soruda işe yaramamakta, hatta sorun çıkarmaktadır.

*Sadece üstün türevini alma;* Gene bölümün türevi ile ilgili kavram bilgisinin eksikliğinden ortaya çıkmaktadır.

Burada dikkat edilmesi gereken, yapılan yanlışların nerelerde odaklandığıdır. Bazı durumlarda soru bütün olarak değil, parçalara ayrılarak cevaplanmış ve konuların tümü değil sadece aradan seçilen belli parçaların çalışılmış olduğu görülmüştür. Detaylı çalışılmadığından ara konular arası bağlantılar tam olarak oluşturulmamış ve cevapların çoğu kısmen doğru ama kısmen yanlış şekilde ortaya çıkmıştır. Final sınavına gelince; genel olarak konu bazındaki hatalar vize ile karşılaştırmalı olarak Tablo 1 de görülebilir:

**Tablo 1**

*Konu bazındaki hatalar*

Vize (Türev)	Final (İntegral)
Türev kavramı yeterince oturmamış	İntegral-türev arası ilişkiyi kavrayamama
Türev kuralları çalışılmamış	Belirsiz integralde c sabitini unutma
Türevi yanlış alma (Parça türev, kısmi türev vb.) (süreç)	İntegral kurallarını yanlış yerlerde kullanma
	İntegral alma kurallarını bilmeme(süreç)
	İntegral ve türevi kendi içinde ve birbiriyle karıştırma
	Sınır değerleri integrali almadan verme

*Genel cebirsel süreç hataları;*

- Sıfırla çarpmada hata (süreç)
- Değişkeni yok sayma
- Değişkeni sabit yapma
- Denklemi parçalara ayırarak çözmeye çalışma (süreç)
- Bir değişkene rasgele bir değer verme (süreç)
- İşlem hatası yapma (süreç)
- Sembollere önem vermeme (eşitliği unutma)
- Olmayan bir değişken üretme
- En sona nerden geldiği belli olmayan bir sonuç ekleme
- Denklemden eşitliğin yerini sebepsiz yere değiştirme (süreç)
- Denklemden ayrı  $x$  ve  $y$  li terimleri  $xy$  li tek terim olarak ele alma
- Soruda olmayan ve eşitliği bozan bir fonksiyon yaratarak soruyu çözmeye kalkma
- Gereksiz kısaltmalar yaparak denklemin dengesini bozma (süreç)

*Matris konusunda yapılan genel hatalar;*

- Determinantta çarpılacak köşeleri karıştırma (süreç)
- İçler dışlar çarpımında sıra hatası yapma (süreç)
- Karşılıklı indisleri toplayarak yanlış sonuca ulaşma (süreç)
- Determinant ile transpozeyi karıştırma
- Matris denklemini küçük terimlere bölme ve indisleri toplama
- İçler dışlar çarpımını birbirine eşitleme (süreç)
- Transpozeyi yan yana matris indislerini toplayarak bulma
- Karşılıklı indisleri çarpma

Bu aşamada dikkat edilmesi gereken nokta vize ve final sınavlarının farklı konulardaki bilgiyi ve çalışmayı ölçüyor olmasıdır. Gene de hataların nasıl odaklandığı incelendiğinde kısmen yeni konular olan türev, determinant ve integral konularındaki süreç bilgilerine de yeterince çalışılmadığı gözlemlenmektedir. Bu duruma sebep olarak, konuların kısmen yeni olması meslek yüksekokullarına gelen öğrencilerin çoğunluğunun meslek lisesi çıkışlı olması, meslek liseli öğrencilerin sınavsız olarak meslek yüksekokuluna devam edebilmeleri gösterilebilir. Bu genel kanıdır. Normal liselerden ÖSS sınavı sonucu gelen öğrenciler ise lise son sınıfta dersane yüzünden ders konularının üstün körü işlenmesine tanık olmakta ve üniversite 1. sınıfta bu konular tekrar edildiğinde büyük hayal kırıklığına uğramaktadırlar. Bu ise Türkiye gerçeğidir. Sonunda da üniversite birinci sınıfta motivasyon oldukça düşmektedir. Düşük motivasyon ise öğrencilerin kendilerinden bekledikleri başarı seviyesini de düşürmektedir.

Genel cebirsel hatalara dikkat edildiğinde ise ( ki bunların sayısı ve yoğunluğu finalde daha fazla idi) sıfırla çarpma ve işlem hataları dışında özellikle ilkokuldan itibaren öğrenciler tarafından zorlukla algılanan denklem çözümleri konusunda yoğunlaşma görülmektedir. Sebepleri defalarca çalışılmış olmasına rağmen denklem çözümlerinin öğrenciler için neden bir muamma teşkil ettiği tam olarak araştırmalarla açıklanabilmiş değildir. Sanıldığı veya sıkça ortaya konulduğu üzere öğrencilerin matematik kökeninin çok zayıf olduğuna dair çok etkili bulgulara rastlanmamıştır. Öyle olsaydı işlem hatalarının ve denklem çözümleri dışındaki problemler alanların sıklığının çok fazla olması gerekirdi. Oysa her düzey ve okul çeşidinde problem olan konular gene sorun olma özelliklerini korumaktadırlar ama matematiğin temel konularında bir eksiklik görülmemiştir. Bu bulgu, araştırılan bölüm öğrencilerinin matematik sevgisini ve ilgisini arttırmada umutsuz kalmadığımızı ve bahsedilen bölüm öğrencilerinin veya belki de aynı durumda kalan az temsil edilen bölümlerin sorunlarına bir çözüm getirmenin mümkün olabileceğini göstermektedir.

Bu sınıf öğrencilerinin matematik başarısızlığını ölçmedeki karşılaştırma eyleminin abartılmasının sınıf başarısızlığında payı olabilir. Son yıllarda “en kötü” ve “en iyi” öğrenci sınav kâğıdını birbiri ile kıyaslamak yerine “rubrik” denilen bir örnek cevap kâğıdı ile öğrenci kağıtlarını ve cevaplarını irdelemek tercih edilir olmuştur. Rubrik yönteminde öğrenci kendini yarış atı gibi hissetmemekte kendini kendi ile kıyaslayıp başkaları ile kıyaslamadığından da arkadaşları ile sosyal ilişkileri zedelenmemektedir. Artigue (2008) matematik öğrenmenin bir bilişsel süreç olduğunu ve bu yüzden de “bazı aksaklıkları” içermesi gerektiğini belirtir. Araştırma sonucunda çıkan “aksaklıklar” detaylı bir şekilde incelenmelidir. Ve sebepleri irdelenmelidir. Aksaklıklar her zaman öğretim içeriğinde olmak zorunda değildir. Konu başlıkları altındaki ortak süreç bilgilerinde dikkat çekmek elzemdir. Bilişsel süreçler, diğer alt süreçlerle birlikte incelendiğinde bir anlam içermektedir.



## Tartışma ve Sonuç

Bu durum araştırmasının sonuçları değerlendirilirken çok küçük bir gruba, bir dönem ve paralel olmayan sadece iki sınav gibi bir ölçme süreci ile değerlendirildiği unutulmamalıdır. Her ne kadar nitel araştırma çeşitleri bu durumda genellemeyi yasaklasa da diğer üniversitelerde, diğer meslek yüksekokullarında ve matematik dışı derslerde de buna benzer durumların olabileceği göz ardı edilmemeli ve araştırma sonuçları ve öğrencilerin doğru cevapları kadar yaptıkları süreç hataları da bu dersin diğer verilişlerinde önemle üzerinde durulan konular olmalıdır.

Bu araştırmanın en önemli sonuçlarından birisi yanlışlığın öğrenciler ile paylaşılıp sebeplerinin onlarla tartışılıp onlara olan inancın kolay kolay sarsılmadığı hissettirildiğinde öğrencilerinin kendilerinin bile fark etmediği düzeltilmeler olmasıdır. Nitekim atmasyon cevaplar yerine veya kâğıdı boş bırakmak yerine, finalde yapılan anlamlı kavramsal hatalar sayıca vizedekilerin iki katına çıkabilmektedir. Yalnız bir sınırlandırma vizede sekiz sorudan beşinin seçmeli olmasıdır. Finalde öğrenciler bütün soruları cevaplamak durumunda kalmışlardır. Durum değerlendirmesi meslek yüksekokulundaki matematik başarısı düşük bölüm öğrencilerinin her iki sınavda yaptıkları hatalara bakıldığında hataların temel matematik bilgisinin eksik olmasından ziyade belli bazı süreçlerdeki eksiklikten ve karışıklıktan kaynaklandığını göstermiştir. Dersin içeriği olan, matrisler, limit, türev ve integral konularının yanında önkoşul matematik alanlarından özellikle denklem çözümlerine önem verilmesi ve öğrenci hatalarının da yaptıkları doğrular kadar incelenmesinin öğrencilerin matematik öğrenimine katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Bu sonuçlar da bu gibi özel durumlarla karşılaşan matematik eğitimcisi arkadaşlara umut verebilir.

## Kaynaklar

- Artigue, M. (2008). *What can we learn from educational research at the University level?* Erişim [http://scans.hebis.de/10/18/07/10180713\\_kap-6.pdf](http://scans.hebis.de/10/18/07/10180713_kap-6.pdf)
- Bogomolov, N. V. (1983). *Mathematics for technical schools*. Moscow: MIR P.
- Ellis, M. W. ve Berry, R. Q. (2005). III. The paradigm shift in mathematics education: Explanations and implications of reforming conceptions of teaching and learning, *The Mathematics educator*, 15, 7-17.
- Stake, R. E.(1995). *The art of case study research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tosun, M. (2004). *Genel matematik I* (Ed. M. K. Sağel ve M. Aktaş), Ankara: Pegem A.
- Vergnaud, G. (2002). Introduction. (Eds. A. Bessot ve J. Ridgway) *Education for Mathematics in the Workplace*, NY: Kluwer.

*İletişim:*

*Özlem Çeziktürk-Kipel*

*Namık Kemal Üniversitesi Meslek Yüksekokulu*

*Tekirdağ, Türkiye*

*E-posta: okipel@nku.edu.tr*

**EK 1: Vize soruları**

- 1-  $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin 3x}{\sin x} = ?$
- 2-  $y = (x-3)(2x+4)$ , türevin  $x=0$ ' daki değeri?
- 3-  $y=5^x \Rightarrow y'=?$
- 4-  $y=3x^2+2$  fonksiyonunun  $x=1$  noktasındaki teğetinin denklemi?
- 5-  $f(x)$  fonksiyonu  $(-\infty, 0)$  aralığında negatif değerli ve artan ise  $y=f^3(x)$  artan mıdır? azalan mıdır?
- 6-  $y=3x^2-12x+4$  fonksiyonunun en küçük değeri kaçtır?
- 7-  $f(x)=4x^3-8x^2+ax+b$  fonksiyonunun dönüm noktasının apsisi kaçtır?
- 8-  $y=\frac{x^4-5x}{x-4} \Rightarrow y'=?$

**EK 2: Final soruları**

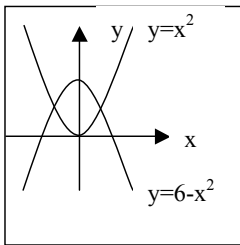
$$1- \begin{vmatrix} x & 1 \\ 6 & 3 \end{vmatrix} = 9 \Rightarrow x=?$$

$$2- x \begin{pmatrix} 0 \\ 3 \end{pmatrix} + y \begin{pmatrix} 1 \\ 2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 3 \\ 13 \end{pmatrix} \Rightarrow x, y=?$$

$$3- \int f'(x) dx=?$$

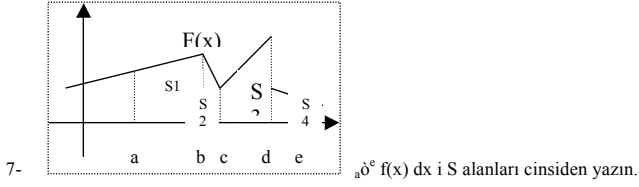
$$4- \frac{d}{dx} \frac{1}{x} =?$$

$$5- \int_0^1 (x^2-7) dx=?$$



6-

Soldaki şekilde iki parabol arasında kalan alan kaç birim karedir?  
(Paraboller  $(-3, +3)$  noktalarında kesişir)



8-

$$\begin{pmatrix} 3 & 7 \\ 8 & -6 \end{pmatrix}^t = ?$$

### EK 3: Vize 1. Soru için değerlendirme ölçütleri

Başarısız	Az başarılı	Orta başarılı	Çok başarılı
<ul style="list-style-type: none"> <li>• limit süreçlerinde yetersiz</li> <li>• Belirsizlik olduğunu ayırd etmemiş</li> <li>• Lhospitali hiç kullanmamış</li> <li>• <math>\sin x</math> in türevini bilmiyor</li> <li>• <math>\sin f(x)</math> ile <math>\sin x</math> arasındaki ayrımı farketmemiş</li> <li>• <math>ax</math> in türevini bilmiyor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limit alması gerektiğini bilmeden direk türeve gidiyor</li> <li>• Belirsizliği farketmiş, çeşidini anlamamış</li> <li>• Lhospitali bölümün türevi olarak alıyor</li> <li>• <math>\sin x</math> in türevini alıyor, <math>\sin f(x)</math> in türevini bilmiyor</li> <li>• sonuç doğru ama gidiş yolu hatalı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limit alabiliyor</li> <li>• Belirsizliğin 0/0 olduğunu farketmiş</li> <li>• Lhospital ile çözmeye çalışıyor ama teknik hata yapmış</li> <li>• <math>\sin f(x)/\sin x</math> te hata yapmış</li> <li>• 0' ı <math>x</math> yerine koyarken 3 çarpanını dışarı alıyor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limit ve türev arasındaki bağıntıyı soru bazında çözüyor</li> <li>• Belirsizliği 0/0 olarak ayırd ediyor</li> <li>• Lhospital ile çözüyor</li> <li>• <math>\sin(x)</math> ve <math>\sin f(x)</math> in türevlerini doğru alıyor</li> <li>• <math>x</math> yerine 0 koymayı zamanında yapmış</li> <li>• sonuç doğru</li> </ul>

## Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi<sup>1</sup>

MUNİSE SEÇKİN

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

**Özet:** Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Eskişehir’de bulunan iki ortaokulda yapılmıştır. Araştırmaya 113 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler Lederman ve Ko (2004) tarafından geliştirilen VNOS- E (Views of Nature of Science Elementary Level) anketi ile toplanmıştır. Ayrıca her okuldan 14 öğrenciyle VNOS-E anketi kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler “Betimsel Analiz” kullanılarak değerlendirilmiştir. VNOS-E anketinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun bilimsel bilgi mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içerir ve bilimsel bilgi özeldir bilimin doğası temalarında yetersiz bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerini geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimin doğası, 8. sınıf öğrencileri, VNOS-E anketi

## Finding out the Views of 8th Grade Students about the Nature of Science

**Abstract:** Purpose of this study is to find out the opinions of 8<sup>th</sup> grade students about the nature of science. Case study patterns, which is one of the qualitative research patterns, has been used in the study. The study has been performed in two secondary schools that were located at Eskişehir, during the fall semester of 2012-2013 academic years. 113 8<sup>th</sup> grade students have participated to the survey. Data has been gathered using VNOS-E (Views of Nature of Science Elementary Level) questionnaire developed by Lederman and Ko (2004). In addition, semi structured interviews which were designed according to VNOS-E questionnaire, have been conducted with 28 students, 14 from each school. Data obtained from the interviews were evaluated using “Descriptive Analysis”. Based on the evaluation of the findings obtained from VNOS-E questionnaire, the perspective of the majority of the students was found to be insufficient about the following themes related with the nature of the science: “scientific knowledge provides logical, mathematical and experimental arguments” and “scientific knowledge is subjective”. At the end, there are some recommendations which would contribute to the development of 8<sup>th</sup> grade students’ views about the nature of science, derived from the results of the research.

**Keywords:** Nature of science, 8<sup>th</sup> grade students, VNOS-E questionnaire

<sup>1</sup>Bu çalışma “Fen ve Teknoloji Dersinde Belgesel Kullanımının 8. Sınıf Öğrencilerinin Hücre ile Kurvet Konularındaki Başarılarına ve Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerine Etkisi” adlı doktora tezinden uyarlanmıştır.

Öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili anlayışları bilim okuryazarlığının önemli bir boyutu olarak düşünülmekte ve hemen hemen bütün ülkelerin şu anki programlarının önemli eğitim amaçlarından birisi olarak vurgulanmaktadır (Lederman, 2007). Öğrenci okullarda aldığı fen eğitimi ve öğretimi sonunda, bilimin doğasını günümüzdeki anlayışla tutarlı olarak açıklayabilmelidir. Bu bağlamda 1960'lı yılların başından beri okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin tutarlı bir bilim anlayışına sahip olması için çalışmalar yapılmaktadır (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, ve Schwartz, 2002).

Bilimin doğasının algılanması uzun yıllardır bilimsel okuryazarlığın en önemli bileşenlerinden birisi olarak görülmesine rağmen, araştırmalar öğrencilerin bu konuda yeterli bir anlayışa sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu konuda yetersizliğin en önemli nedeni, eğitim-öğretimden sorumlu olan öğretmenler olabileceği düşünülmektedir. Bu durum dikkatlerin öğretmenler üzerine yoğunlaşmasına neden olmuş ve onların bilimin doğası ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konudaki araştırmalar hala devam etmektedir (Lederman, 2007). Bu durum da öğretmenlerin programı kendi bakış açısıyla görmesinden ve yorumlamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarının istenilen amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin görüşleri ile programın felsefesi arasındaki paralelliğin sınıf uygulamalarına yansımaları gerekmektedir.

Bilimin doğasını anlamanın bilimsel bilginin bilinçli tüketicileri olan, sosyobilimsel konulara duyarlı, karar alma süreçlerine katılan, çağdaş kültürün bir parçası olarak bilimi takdir eden bireyler olmaya yardım ettiği literatürde vurgulanmıştır (Hanuscin ve Hian, 2009, s.1). Bu nedenle okullarımızda bilimin doğasını öğrencilerin ne kadar kavradıkları ve bilimin doğasını onlara nasıl kavratılabileceğimiz eğitimciler açısından önem taşımaktadır. Yeni fen programının bu konuda eğitimcilerin önünü açmakla birlikte pratikte sınıflarda ne gibi uygulamalar yapılabileceği hakkında öğretmenlere yol göstermesi gerekmektedir.

Bilim nedir? Sorusu çok sorulan sorular arasındadır. Harré (1986) göre bilim, “ Dünyanın bir resmini inşa etmektir. Dünyayı anlamayı hedefleyen entelektüel bir girişimdir”. McComas (1996) ise bilimi, “Doğal dünyayla ilgili soruları cevaplamak üzere bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak herkesin irdelemesine açık geçerli ve güvenilir genellemeler ve açıklamalar ortaya koyma etkinliği” olarak tanımlamıştır. Buradan

bilim insanlarının bilimin ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusunda ortak bir görüşünün olmadığı görülmektedir. Bu bilimin dinamik, çok yönlü ve karmaşık bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır. Bilim “bilimsel düşünme”, “bilimsel yöntem” ya da “bilimsel araştırma” dan oluşan bir süreçtir (Yıldırım, 2010, s.17).

Bilim, insanlığın ortak düşünce ürünüdür. Bilim güvenilirdir ancak değişime açıktır. Bilimi anlamak günlük yaşamda insanlara pratik bilgiler sağlamaktadır. Bilim tarihinde birçok bilim adamının bilimsel bilgiyi günlük hayata taşıdıkları görülmektedir. Galilei'nin 1609'da teleskopu astronomik amaçla kullanması, Wright kardeşlerin 1903'te Flyer I ismini verdikleri ilk uçakla yerden havalanması, Alexander Graham Bell'in telefonu bulması ve Amerikalı mucit Thomas Alva Edison'un (1847-1931) elektrik ampulünü keşfi bilimsel bilginin günlük hayatta uygulama bulmasına örnek olarak verilebilir. Ayrıca 1953 yılında DNA'nın keşfedilmesiyle insan kök hücrelerini elde ettikten sonra, vücudumuzu oluşturan hücrelere ve dokulara dönüşüm programlarını öğrenerek insan ömrünü uzatma yönünde önemli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Gen tedavisi ile hastalığa sebep olan genlerin yerine sağlıklı kopyalarını aktararak tedavi sağlanmıştır. Bilim insanlığa her zaman olumlu katkılar sağlamamıştır. Bilimin insanlığa olumsuz etkilerinden biri de atom bombasının bulunmasıdır. Buradan bilimin uygulamalarının insanlığa hem olumlu hem olumsuz etkilerde bulunabildiği ve bilimin çok yönlü dinamik bir süreç olduğu söylenebilir.

Son yıllardaki bilim anlayışı; bilimi otoriteye bağlı, nesnel ve kültürel etkilerden bağımsız olarak tanımlayan geleneksel pozitivist bakış açısından oldukça uzaktır. Bilimin doğası Kuhn ve Hanson gibi felsefecilerin çalışmalarını ve bilimin göreceli yapısını temel alan post modern bir çerçevede tanımlanmaktadır. Post-modern anlayışa göre bilim; teori ve kültüre bağlı, deneysel gözlemlere dayalı subjektif bir insan girişimidir (Schwartz, 2004).

Lederman'a (1992) göre bilimin doğası bilimsel bilginin doğasındaki var olan değerler ve inanışlar olarak görülmüştür. Lederman'a göre bilim; bilmenin bir yoludur, ancak tek yolu değildir. McComas, Clough ve Almazroa (1998) bilimin doğasını, bilimin ne olduğu, bilimin nasıl çalıştığı, bilim insanlarının sosyal bir grup olarak nasıl çalıştıkları ve toplumun bilimsel çabaları nasıl yönlendirdiği ve nasıl tepki verdiği gibi konuların açıklanmasında psikoloji gibi zihinsel bilimlerden araştırma ile

bütünleştirilmiş bilim felsefesini, bilim tarihini ve bilim sosyolojisini içeren çeşitli sosyal bilimlerin özelliklerinin bir karışımı olarak tanımlamışlardır. Yalvac ve Crawford (2002) bilimin doğası anlamlarının bilimsel bilginin ve bilimsel girişimin öznellik ve kesin olmama özelliklerini içereceğinden yapılacak bilimin doğası ile ilgili tanımlamaların kesin olmayacağını ve değişime uğrayabileceğini belirtmişlerdir. Bilimin doğası; bilimsel bilginin ve bilim insanlarının karakteristik özelliklerini, bilimsel yayınları, toplumun bilimi bilimin toplumu nasıl etkilediği gibi konuları içermektedir (Doğan, 2005). “Bilimin doğasının” her araştırma için tanımlanabileceği Lucas (1975) tarafından önerilmiştir (akt. Lieu, 1997).

Bilimin doğası hakkında herhangi bir fikir birliğine varılamamasına rağmen bilimsel bilginin çeşitli özellikleri hakkında araştırmacılar arasında görüş birliğine varılmıştır (Abd-El-Khalick, Bell & Lederman, 1998; Lederman, 1999; Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz 2002; Smith, Lederman, Bell, McComas & Clough, 1997; Smith ve Scharman, 1999).

- Bilimsel bilgi güvenilirdir ama değişebilir (BD-1).
- Bilimsel bilgi mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içerir (BD-2).
- Bilimsel bilgi öznedir (BD-3).
- Bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolü vardır (BD-4).
- Gözlem ve çıkarım farklı şeylerdir (BD-5).
- Bilimsel bilgi gelişim ve pratiğe dönüştürülme aşamasında sosyal ve kültürel çevreden etkilenir (BD-6).
- Bilimsel teoriler ve kanunlar birbirinden farklı türden bilgilerdir (BD-7).

Farklı seviyelerdeki öğrenciler için ulaşılabilir hedefler olarak düşünülen bilimin doğası özellikleri ve bilimin doğası anlayışı çağdaş bilim eğitiminin en öncelikli amaçlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle, çağdaş bilim anlayışına sahip birçok eğitim programında, bilimin



doğasına yer verilmektedir (AAAS, 1990, 1993; MEB, 2005; NRC, 1996). Birçok araştırmacı ise bilimin doğası özelliklerinin öğrenciler tarafından anlamlandırılmasının ve bilimin doğası anlayışının öğrencilere kazandırılmasının bilim eğitim ve öğretiminin en temel ve daimi hedeflerinden biri olduğunu belirtmektedir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000b; Lederman, 1992; Lederman, 2007; McComas, Clough ve Almazroa, 1998).

Bilim insanları arasında bilimin doğasının özel bir tanımı konusunda fikir birliği yoktur. Ancak okul öncesinden üniversiteye kadar öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili başarabilecekleri seviyede bazı unsurlar ileri sürülmüştür (Abd-El-Khalick ve BouJaoude, 1997; Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998). Bunlar; bilimsel bilginin kesin olmadığı, deneylere dayalı olduğu, öznel olduğu, kısmen insan hayâl gücünün ve yaratıcılığının bir ürünü olduğu, sosyal ve kültürel çevreden etkilendiği, gözlem ve çıkarım ile bilimsel teori ve yasaların birbirinden farklı türden bilgiler olduğu şeklinde belirtilmiştir.

Literatürde ilköğretim (Griffiths ve Barry, 1991; Kang, Scharmann ve Noh, 2004; Khishfe, 2008; Walls, 2004) ve daha alt kademelerdeki öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşleri ile ilgili ve onlara bilimin doğasının öğretimi ile ilgili çalışmaların yeteri kadar yapılmadığı görülmektedir (Lederman, 2007). Khishfe, (2008)'ye göre öğrencilere küçük yaşta bilimin doğasının öğretilmesi onların bilime karşı pozitif ilgi ve tutumu göstermelerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca ilköğretim öğrencileri, bilimsel bilginin deneysel, kesin olmayan, çıkarıma dayalı, yaratıcı ve hayâlcî doğası hakkında zayıf görüşlere sahiptir (Griffiths ve Barman, 1995).

Bilimin doğası temaları bilimsel bilginin kesin olmadığı, deneylere dayalı olduğu, öznel olduğu, kısmen insan hayâl gücünün ve yaratıcılığının bir ürünü olduğu, sosyal ve kültürel çevreden etkilendiği, gözlem ve çıkarım ile bilimsel teori ve yasaların birbirinden farklı türden bilgiler olduğu şeklinde yedi tema olarak belirtilmiştir. Bilimin doğası temalarından beşinin ilköğretim seviyesindeki öğrencilere öğretilbileceği yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Akerson ve Donnelly, 2010, s.118; Parker, 2010). Bu nedenle bu çalışmada bilimin doğası temalarından beşi ele alınmıştır. Bu temalar:

1. Bilimsel bilgi güvenilirdir ama değişebilir (BD-1).
2. Bilimsel bilgi mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içerir (BD-2).
3. Bilimsel bilgi öznel (BD-3)
4. Bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolü vardır (BD-1).
5. Gözlem ve çıkarım farklı şeylerdir (BD-5)

Fen ve teknoloji öğretim programı ve literatür incelendiğinde bilimsel okuryazarlığın en önemli alt boyutunun bilimin doğası olduğu görülmektedir. Bilim okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için bilimin doğasının öğrencilere kazandırılması gereklidir. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin bilimin doğası temaları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın bilimin doğası ile ilgili yapılacak çeşitli araştırmalara, öğretmenlere ve program yapımcılarına kaynak olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel bilgi güvenilirdir ama değişebilir olmasıyla ilgili görüşleri nasıldır?
- 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel bilginin mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içermesiyle ilgili görüşleri nasıldır?
- 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel bilginin öznel olmasıyla ilgili görüşleri nasıldır?
- 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılıkla ilgili görüşleri nasıldır?
- 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel bilginin üretiminde gözlem ve çıkarımla ilgili görüşleri nasıldır?

## Yöntem

*Araştırma Modeli:* Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

*Çalışma Grubu:* Nitel araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi yer almaktadır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 2002). Araştırmanın örneklem grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu çalışma, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Eskişehir’de bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Analizler 58 kadın ve 55 erkek olmak üzere toplam 113 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

*Veri Toplama Araçları:* **Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Lederman ve Ko (2004) tarafından geliştirilen öğrencilerin bilimin doğasına ait görüşlerini belirlemede kullanılan VNOS-E (Views of Nature of Science Elementary Level) anketi ve VNOS-E anketi kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.**

*VNOS- E Anketi (İlköğretim Öğrencilerinin Bilimin Doğası ile İlgili Görüşleri Anketi):* Günümüzde en çok bilinen ve açık-uçlu sorulardan oluşan anket Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşler Anketi (Views of the Nature of Science) olarak bilinen VNOS serisidir. VNOS ölçeği, A, B, C, D ve E olmak üzere beş formdan oluşmaktadır. Lederman & O’Malley (1990) VNOS-A, Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman (1998) VNOS-B, Abd-El-Khalick & Lederman (2000a) VNOS-C, Lederman & Khishfe (2002) VNOS-D ölçeklerini geliştirmişlerdir. Ancak değişik ölçekler olmasına rağmen ilköğretim düzeyine uygun olduğundan Lederman ve Ko (2004) tarafından geliştirilen VNOS-E (Views of Nature of Science Elementary Level) ölçeği tercih edilmiştir. Ölçek açık uçlu 7 sorudan oluşmaktadır. VNOS-E ve VNOS-D ölçeğinde benzer sorular yer almaktadır. Bu nedenle VNOS-E’nin içerdiği bilimin doğası temaları Tablo 1’de verilmiştir (Akerson ve Donnelly, 2010, s.118; Parker, 2010).

**Tablo 1***VNOS-E anketinin içerdiği bilimin doğası temaları*

<b>Bilimin Doğası Temaları</b>	<b>VNOS-E de yer alan sorular</b>						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Bilimsel bilgi güvenilirdir ama değişebilir (BD-1).	X		X	X		X	
Bilimsel bilgi mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içerir (BD-2).	X	X					
Bilimsel bilgi öznel dir (BD-3).	X				X		
Bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolü vardır (BD-4).	X			X			X
Gözlem ve çıkarım farklı şeylerdir (BD-5).	X			X		X	

Tablo 1’de görüldüğü gibi VNOS-E anketinde yer alan bilimin doğası temalarının, değişkenlik, deneysellik, öznellik, hayal gücü ve yaratıcılık ve gözlem ve çıkarım içermesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bilimin doğası temalarının analizi için bu sorular incelenmiştir. Ancak 1, 4. ve 6. sorularda birden fazla bilimin doğası temasının olduğu görülmüştür. Bu durumda da öğrencilerin yanıtları hangi temaya giriyorsa o bağlamda değerlendirilmeye alınmıştır.

Ölçeğin Türkçe uyarlanması Erenoğlu (2010) ve bir uzman tarafından yapılmıştır. Ardından ölçeğin dil geçerliliği için, daha önce Bağcı Kılıç ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmada kullanılan VNOS-D ölçeği ile karşılaştırılarak İzmir ilinin Foça ilçesine bağlı beş ilköğretim okulunda toplam 82 beşinci sınıf öğrencisiyle, öğrencilerin soruları doğru anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek amacıyla pilot çalışması yapılmıştır. Toplanan ölçeklerin nitel analizi sonucunda ve ardından öğrencilerle görüşülerek ölçekte yer alan sorulardan iki tanesi üzerinde soruların anlamı değişmeyecek şekilde öğrencilerin anlama düzeylerine uygun olarak değişiklik yapılmıştır (Erenoğlu, 2010).

### **Yarı yapılandırılmış Görüşme**

Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz (2002) VNOS anketleri doldurulduktan sonra anketteki sorular çerçevesinde çocukların tamamı ya da %15-20’si kadarıyla görüşmeler yapılmasını tavsiye etmektedir. VNOS-E anketi, çalışmanın geçerliliğini arttırmak, öğrencilerin bilimin doğası özelliklerine yüklemiş oldukları anlamları

daha derinlemesine ortaya çıkarmak ve etkinlikler hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için uygulama öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında da kullanılmıştır. Kullanılan görüşme formunda toplamda yedi açık uçlu soru bulunmaktadır. Ancak bazı sorular (2, 4, 7) birkaç seçenek içermektedir. VNOS-E anketi uygulandıktan sonra bilimin doğası anlayışı farklı düzeyde olan öğrenciler arasından fen ve teknoloji öğretmeni tarafından iyi, orta, düşük seviyede rastgele seçilen 28 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve sonrasında analiz edilmiştir.

*Verilerin Analizi:* Araştırmanın diğer alt problemleri için analiz öncesinde anketin içerisindeki bilimin doğası özellikleriyle ilgili öğrenci görüşleri “Yetersiz” (Naive), “Kabul Edilebilir” (Has Merit) ve “Bilgili” (Informed) (Lederman ve arkadaşları 2002) olarak sınıflandırılarak SPSS programında kodlanmış ve daha sonra analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflamada “Yetersiz” bakış açısı; bilimin doğasına uygun olmayan, geleneksel (pozitivist) bakış açısını göstermektedir. “Kabul Edilebilir”; bilimin doğası bakış açısı yansıtmamasına rağmen makul, uygun ifadeleri göstermektedir. “Bilgili” (post pozitivist) ise bilimin doğası bakış açısını yansıtan, çağdaş ifadeleri yansıtmaktadır. Anket sorularının büyük bir çoğunluğu, tek başına bir bilimin doğası özelliği konusunda görüşlerin belirleyici nitelikte değildir. Bu nedenle anketler soru bazında değerlendirilmemiştir. Her bir bilimin doğası özelliği için anketler bir bütün olarak okunmuş ve beraberinde betimsel analizleri yapılmıştır.

Analizlere başlamadan önce 113 veri incelemiş ve anketi cevaplamayan bir öğrencinin verilerine SPSS dosyasında sıfır değeri verilmiş ve boş olarak kodlanmıştır. Herhangi bir bilimin doğası teması için öğrenci görüş belirtmediğinde kodlanamayan değeri atanmıştır. VNOS-E anketinden elde edilen veriler boş, kodlanamıyor, yetersiz, kabul edilebilir ve bilgili olmak üzere 5 kategoriye göre kodlanmış ancak yetersiz, kabul edilebilir ve bilgili olmak üzere 3 kategoriye göre analize alınmıştır. Burada Lederman ve diğerlerinin (2002) yapmış olduğu sınıflama kullanılmıştır. VNOS-E anketine ilişkin analizler 113 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada nitel verilerin çokluğu ve VNOS-E anketinin açık uçlu sorulardan oluşması nedeniyle anketin değerlendirilmesi iki değerlendirici tarafından yapılmıştır. İki değerlendirici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini hesaplamak için *Cohen Kappa* katsayısına bakılmıştır. Elde

edilen Cohen Kappa katsayısı iki değerleyici arasında önemli derecede uyuşma olduğunu göstermektedir [ $k = 0,71$ ]. VNOS-E anketi kullanılarak yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, nitel araştırma analizlerinden “Betimsel Analiz” yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Bireylerin görüşlerini okuyucuya yansıtmak için doğrudan alıntılara sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.224).

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilirken, görüşmeye katılan her okuldan 14 olmak üzere toplamda 28 öğrencinin ses kaydedicisine kaydedilen konuşmaları dinlenerek tek tek yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazıya dökülen görüşme kayıtları uzun bir süreç içerisinde defalarca okunarak elde edilen verilerin basitleştirilmesi, indirgenmesi ve daha anlamlı hale gelebilmesi için çalışılmıştır. İki okulda bulunan 28 öğrenci ile yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık 5 dakika olmak üzere 2 saat 33 dakika sürmüştür ve 63 sayfa dökümleri yapılmıştır.

Katılımcıların kimliklerinin gizli kalması amacıyla araştırma sırasında öğrenciler kodlanmışlardır. Öğrencilerin görüşmelere verdikleri yanıtlar şeklinde Görüşme-1 şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin VNOS-E anketine verdikleri yanıtlar ise VNOS-E-1 şeklinde kodlanmıştır. Sonraki numaralar katılımcıların veri dosyasındaki numarasını belirtmek için kullanılmıştır.

## **Bulgular**

Bu başlık altında VNOS-E anketinin soruları incelenerek, öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Her soru ve seçeneğin öğrencilerin farklı bakış açısından yola çıkılarak geliştirildiği için VNOS-E anketinde doğru ya da yanlış seçenek yoktur. VNOS-E anketinin maddeleri bilimsel bilginin deneysel, değişken ve öznel olmasını ayrıca gözlem ve çıkarım ile yaratıcılık ve hayal gücüne dayalı olmasını ölçmeye yöneliktir.

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen verilere ait bulguların her alt problemle ilgili betimsel analizleri, istatistiksel sonuçları ve yorumları yer almaktadır. Bilimin doğası ile ilgili alt problemler; bilimsel

bilginin değişken olması, bilimsel bilginin mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içermesi, bilimsel bilginin öznel olması, bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolü olması ve bilimsel bilginin üretiminde gözlem ve çıkarımın farklı olması olmak üzere beş alt boyutta incelenmiştir. Öğrencilere uygulanan anketin sonuçları bilimin doğası temalarına göre betimsel analizleri yapılmıştır. Her bir bilimin doğası için yapılan betimsel analizlere ilişkin yüzde frekans dağılımı sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Bilimin Doğası Temaları İle İlgili Öğrencilerin Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımı*

BDT	Yetersiz		Kabul Edilebilir		Bilgili		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
BD1	11	10.0	84	76.4	15	13.6	110	100
BD2	53	64.6	24	29.3	5	6.1	82	100
BD3	46	58.2	31	39.2	2	2.5	79	100
BD4	11	10.0	81	73.6	18	16.4	110	100
BD5	49	45.8	57	53.3	1	0.9	107	100

Öğrencilerinin her bir bilimin doğası temaları hakkında görüşleri aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

### **Bilimsel Bilginin Değişken Olması ile İlgili Bulgular**

Öğrencilere uygulanan anketin sonuçlarında kodlanamayan kategorisinde öğrenci bulunmamaktadır. 3 (%3) öğrencinin sonuçları ise boş kategorisinde yer almaktadır. Bundan dolayı BD1 teması için toplam 110 öğrencinin sonuçları analize alınmıştır. Geriye kalan öğrencilerin %10’sinin yetersiz, büyük çoğunluğunun (%76) kabul edilebilir, %14’inin bilgili kategorisinde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında %10’unun bilimsel bilginin değişken olması hakkında yetersiz bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. VNOS-E ve görüşme sorularında bu tema altında yer alan 1. 3. 4. ve 6. soruya öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelenmiştir. Aşağıdaki ifadelerde olduğu gibi öğrenciler genellikle bilimi nesnel, kanıtlanabilir, değişmeyen olgular olarak görmektedir.

*Hayır, mesela Mars’ın yaşanabilecek bir gezegen olduğunu düşünüyorum. Orada su yok oksijen yok nasıl yaşanılır ki o yüzden düşünmüyorum. [VNOS-E-25] (S.3)\**

*Hayır düşünmüyorum. Çünkü bilim adamları buldukları şeyleri ispatlıyorlar. [VNOS-E-74] (S.3)*

*Değişeceğini çok düşünmüyorum tabii ufak yanlışları olabilir ama bence değişeceğinden çok daha fazla bilgi eklenecek. [Görüşme-28](S.1)*

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında öğrencilerin %76'ı kabul edilebilir bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Kabul edilebilir bakış açısına sahip olan bireyler bilimsel bilginin değişebileceğini ifade etmişlerdir ancak bu değişimi açıklayamadıklarından bu kategoride yer almışlardır. Öğrenciler teknoloji geliştikçe ve zaman geçtikçe bilimsel bilginin değişebileceği ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu sorulara verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.

*Evet değişebilir, Teknolojiyi daha da geliştirerek farklı şeyler bulabilirler[VNOS-E-3] (S.3)*

*Evet her şey kesin değildir, her şey zamanla değişebilir. [VNOS-E-79] (S.3)*

*Tabiki de evet bilime yapılan küçük gelişmeler ilerde bize çok yararlı olacak ve bizim şu anda imkansız dediğimiz şeyler onlara bir çocuk oyuncağı gibi gelecek.[VNOS-E-87] (S.3)*

*Neden olmasın. Belki şimdi bilinen şeylerin gelecekte yanlış olduğu kanıtlanabilir.[VNOS-E-88] (S.3)*

*Bence değişebilir. Gün geçtikçe değişik kanıtlar bulunuyor, değişik buluşlar ortaya çıkıyor. Her an her şey olabilir. [Görüşme-27](S.3)*

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında öğrencilerin %14'ünün çağdaş bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Bu kategoride değerlendirilen öğrenciler bilimsel bilginin yeni verilerin elde edilmesiyle veya var olan verilerin tekrar yorumlanmasıyla değişebileceğini ifade etmiş ve bu değişimi açıkladıklarından bu kategoride yer almıştır. Öğrenciler yeni verilerin bulunmasıyla bilimsel bilginin değişebileceğini ifade etmiş, bu değişimi iletkenler ve dünyanın şekli üzerinden açıklamıştır. Bu sorulara verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.

*Bence değişebilir çünkü önceden dünyanın düz bir tepsi olduğu düşünülüyordu. Oysa şimdi dünyanın yuvarlak olduğunu biliyoruz. Eğer yeni çalışmalar yapılırsa değişebilir [VNOS-E-4] (S.3)*

---

\*: Öğrencilerin ifadeleri herhangi bir düzeltme ve düzenleme olmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Bunu yapmaktaki temel amaç öğrencilerin iletmek istedikleri anlamla beraber bu anlamları üretme biçimlerini de sergilemektir.



*Evet değişebilir. Örneğin atomun oluşumu, parçaları konusunda birçok bilim adamı farklı teoriler ortaya çıkarmıştır. Bu teoriler ilk bilim insanından sonraki zamanlarda yaşayan bilim insanlarının teorisini değiştirmiş ve farklı düşünceler ortaya çıkmasını sağlamıştır. [VNOS-E-80] (S.3)*

*Evet düşünüyorum yani böyle örnekler var zaten, mesela iletkenlikle ilgili ben örnek vermiştim. Eskiden altın daha iletken olduğunu düşünülüyormuş ama sonra bu araştırmalar daha da artırılmış ve gümüşün ondan da daha iletken olduğu ortaya çıkmış yani bunun gibi şeyler gelecekte değişebilir.[Görüşme-15] (S.3)*

### **Bilimsel Bilginin Mantıksal, Matematiksel ve Deneysel Çıkarımlar İçermesi İle İlgili Bulgular**

Öğrencilere uygulanan anketin sonuçlarında 28 (%25) öğrencinin sonuçları kodlanamayan ve 3 (%3) öğrencinin sonuçları ise boş kategorisinde yer almaktadır. Bundan dolayı BD2 teması için toplam 82 öğrencinin sonuçları analize alınmıştır. Bu öğrencilerin çoğunluğunun (%65) bilimsel bilginin mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içermesi ile ilgili yetersiz bakış açısına, %30'ünün kabul edilebilir bir bakış açısına, %6'sinin bilgili bakış açısına sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında grubun %65'i bilimsel bilginin mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içermesi ile yetersiz bakış açısına sahiptir. Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi öğrencilerin bu konuda yeterince bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

*Bilim; Doğaya, insana, hayvana ve diğer alanlarda kanıta dayanarak açıklama yapmaktır [VNOS-E-22] (S.1)*

*Bilim, bir şeyin araştırılıp, onun hakkında bilmediğimi şeylerin araştırılması öğrenilmesi. [VNOS-E-35] (S.1)*

*Bilim bir şeyi keşfederek onu inceleyerek bir buluş ortaya çıkarmak yani icat etmek. [Görüşme-21](S.1)*

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında grubun %30'u bilimi, deneysel delillere dayalı olarak görmüş ancak ayrıntı vermediğinden bu öğrenciler bilimsel bilginin mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içermesi için kabul edilebilir kategorisinde kodlanmıştır. Öğrenciler bilimi, mantığa dayalı, deney ve gözlem yapılabilen bir uğraş olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu tema ile ilgili düşünce örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

*Bilim, insanların hayatını kolaylaştırmak, araştırmalar yapmak, deney ve gözlemek için kullanılan bir daldır. [VNOS-E-10] (S.1).*

*Bilim deneye gözlemle elde edilen bilgi sanıyorum. [VNOS-E-54] (S.1).*

*Bilim bence deneye gözlemlenebilen olaylardır bence.[Görüşme-19](S.2).*

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında öğrencilerin %6'sının bilgili kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride değerlendirilen öğrenciler bilimin sadece deneysel delillere dayalı olmadığını, akıl yürütme ve mantıksal çıkarımlar içerdiğinin farkında olduğundan bu kategoride yer almıştır. Öğrencilerin bu kategoride yer alan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

*Bilim deneye, gözlemle, inceleyerek bir şeylerin genetiğini ve kimyasını çözmektir. [VNOS-E-70] (S.1).*

*Bilim, bilim adamının hipotezlerini, yaptıkları gözlemleri, deneyleri yorumlayarak hipotezinin doğruluğunun test etmesi, bir konuyla ilgili yaptıkları çalışmalarınıdır.[VNOS-E-86] (S.1).*

### **Bilimsel Bilginin Öznel Olması İle İlgili Bulgular**

Öğrencilere uygulanan anketin ön test sonuçlarında 31 (%27) öğrencinin sonuçları kodlanamayan ve 3 (%3) öğrencinin sonuçları ise boş kategorisinde yer almaktadır. Bundan dolayı BD3 teması için toplam 79 öğrencinin sonuçları analize dâhil edilmiştir. Geriye kalan öğrencilerin çoğunluğunun (%58) bilimsel bilginin öznel olması ile ilgili yetersiz, %39'sının kabul edilebilir, %3'sinin ise bilgili kategorisinde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında grubun %58'i bilimsel bilginin öznel olması ile ilgili yetersiz bakış açısına sahiptir. Bu bakış açısına sahip olan öğrenciler aynı konuda araştırma yapan bilim insanlarının görüş farklılıklarının yeterli veri olmadığından kaynaklandığını ve yeterli veri olsaydı tüm bilim insanlarının aynı görüşte olabileceklerini düşündüklerinden bu kategoride yer almıştır. Öğrencilerin bu tema altındaki görüşleri VNOS-E ve görüşme sorularından 5. soruya vermiş oldukları cevaplardan anlaşılmaktadır.

*Dinozorların ölme sebepleri farklı olduğundan olabilir. [VNOS-E-40] (S.5).*

*Çünkü sadece bir çeşit dinozor olmadığı için her yani farklı çeşitlerde dinozorlar var onların farklı ölüm şekilleri olabilir ya da doğal kaynaklardan yararlanabilir.[Görüşme-12](S.5)*

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında grubun %39'u bilim insanlarının farklı görüş ve fikirleri olabileceğini ifade etmiş

ancak açıklayamamışlardır. Bu nedenle bu öğrenciler bilimin doğası için kabul edilebilir kategorisinde kodlanmıştır. Öğrencilerin 5. soruya vermiş oldukları cevaplardan bilim insanlarının araştırma yaptıkları, farklı sonuçlara ulaştıkları ve bu nedenle de farklı fikirlere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu tema ile ilgili düşünce örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

*Buldukları kanıtlar hepsine farklı bir fikir verebilir. Her insanın düşüncesi ve hayal gücü farklıdır. Her insan birbirinden ayrı düşünür. [VNOS-E-95] (S.5).*

*Herkesin kendine özgü bir düşüncesi vardır o fosilleri alarak veya inceleyerek farklı düşüncelere sahip olabilirler.[Görüşme-9](S.5)*

*Şekilleri hakkında biliyorlar aynı fikirlere sahipler çünkü bi(r) görüntü var ortada ama neden ve nasıl olduklarıyla ilgili bir görüntü yok yani herkes kendince bir şey söylüyor ya biri göktaşı düştü diyor öbürü o lav falan patladı gibisinden ya hepsi değişik fikirlere sahipler. [Görüşme-18](S.5)*

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında grubun %3'ü bilimin doğasının bu teması için bilgili kategorisinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yetersiz bir bakış açısına sahip olduğu ve öğretim programına göre işlenen derslerin bilimin doğasının bu teması hakkındaki görüşleri geliştirmedeği söylenebilir. Bu durum fen ve teknoloji dersi öğretim programında bilimsel bilginin öznel olmasının kazanımlarda ya da etkinliklerde yeterince vurgulanmadığından kaynaklanabilir.

*Herkes tarafından bilinen gerçeklik deneylerle elde edilmiş, ispatlanmıştır. Öznel fikirlere bilgi ve hayal gücünün birleşmesidir. [VNOS-E-83] (S.5).*

*Şimdi bunda bir olasılık var. Şimdi şöyle bir yönden bakabiliriz şimdi dini yönden olabilir ya da bu evrimle ilgili olabilir. Dini yönden bakarsak şimdi insanlar, dinozorlar yani nesli tükenmiştir bu tanrının bir bileceği iş olabilir ona bağlanabilir. Ama şimdi evrim olarak bakarsak şimdi insan bir tür gelişmeye başlıyor. Dinozorlar da hani ne bileyim bunlar için bir tehlike oluşturduğu için ve bizim gelişmemiz için yani bir tehlike oluşturduğu için dinozorların yok olması yani mantıklı olarak da öyle düşünebiliriz. Çünkü hani insanların gelişimi oluşuyor, insanların gelişimi oluşurken de dinozorlar bir tehlike oluşturabiliyor yani. O yüzden belki dinozorlar belki yok olmuş olabilir. Yani olasılıklı bir düşünce o yüzden çok karışık. [Görüşme-15](S.5)*

## **Bilimsel Bilginin Elde Edilmesinde Hayal Gücü ve Yaratıcılığın Önemli Bir Rolü Olması İle İlgili Bulgular**

Öğrencilere uygulanan anketin sonuçlarında kodlanamayan kategorisinde öğrenci bulunmamaktadır. 3 (%3) öğrencinin sonuçları ise

boş kategorisinde yer almaktadır. Bundan dolayı BD4 teması için toplam 110 öğrencinin sonuçları analiz edilmiştir. Geriye kalan öğrencilerin %10'sının bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolü olması ile ilgili yetersiz, çoğunluğunun %74'sinin kabul edilebilir, %16'sinin bilgili görüşünü yansıtan bir bakış açısına sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında %10'unun bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolü olması hakkında yetersiz bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. VNOS-E ve görüşme sorularında bu tema altında yer alan 4. ve 7. soruya öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelenmiştir. Öğrenci cevapları incelendiğinde bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücünün kullanılmadığına ilişkin düşünceler olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorulara verilen cevaplarından birkaçı aşağıda yer almaktadır.

*Bilim insanların çalışmalarını yaparlarken hayal güçlerini kullandıklarını düşünmüyorum.*

*Çünkü, onlar deney ve gözlem yaparak incelediklerini defalarca inceleyerek her şeyi kanıtlamışlardır. [VNOS-E-70] (S.7).*

*Hayal güçlerini kullandıklarını düşünmüyorum. Çünkü bilimde hayal güç güçlerini kullan kullanırlarsa o bilim bilim olmaz. Yani ıh herkes bir tahmin yani hayal gücüyle bir tahmin yürütmeye çalışır, o yüzden kesin bir bilgi olmaz, kesin bilgi de bilgi olmaz. [Görüşme-2](S.7).*

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında öğrencilerin %74'ünün kabul edilebilir bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Kabul edilebilir bakış açısına sahip olan bireylerin bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın etkisi olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Ancak bu durumu açıklamadıklarından bu kategoride yer almışlardır. Bu bakış açılarını ortaya koymak için yine 4. ve 7. soru incelenmiştir. Öğrenciler bu kategoride bilimsel bilgi elde edilirken hayal gücü ve yaratıcılığın belirli aşamalarda kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bu sorulara verilen cevaplarından birkaçına aşağıda yer verilmektedir.

*Bilim, insanları ilk olarak hayal güçleriyle bir şeyleri yapmaya ve kafalarında planlamaya başlarlar. Daha sonra yapılan araştırmalarla ilgili bilgilerle de hayal güçlerinin birleşiminden bir şeyler ortaya çıkarabilirler [VNOS-E-80] (S.7)*

*İlk ortaya atıldıklarında, fikir ilk ortaya atıldığında bence kullandıklarını düşünüyorum. Çünkü mesela bir insan bir şeyi merak edip sorduğunda bi(r) atomlar atıyorum atomlar en küçük yapı birimi nedir diye soruyor daha sonra onu hayal kuruyor o onu gerçekleştirmeye çalışıyor falan araştırmalar yapıyor daha sonra şey. [Görüşme-23](S.7).*

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında öğrencilerin %16'sının çağdaş bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Bu kategoride değerlendirilen öğrenciler bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın rolünü ifade etmiş ve bu durumu örneklerle açıkladığı için bu kategoride yer almıştır. Kategoride değerlendirilen öğrencilerin bilimsel bilgi elde edilirken hayal gücü ve yaratıcılığın her aşamada kullanılabileceğini belirten görüşlere sahip oldukları görülmektedir. 4. ve 7. soruyla ilgili öğrenci görüşlerinden birkaçı aşağıdaki gibidir.

*Bilimin yanında hayal gücü yoksa o bilim değildir. Edison 1000'den fazla deney yapar ama sonuç bulamaz. Eve gelince hanım çocuklarına boş kafa der ve kızar. Edison bunu Ampulün içindeki havayı boşaltmayı dener ve başarılı olur. [VNOS-E-74] (S.7).*

*Mesela bir icat yaparken mesela altının bulunmasında veya farklı telefonun bulunmasında her şey bir hayal sonucu olmuştur. Bunu gerçekleştirmeye çalışmışlardır. [Görüşme-22](S.7).*

### **Bilimsel Bilginin Üretiminde Gözlem ve Çıkarımın Farklı Olması İle İlgili Bulgular**

Öğrencilere uygulanan anketin sonuçlarında 3 (%3) öğrencinin sonuçları kodlanamayan ve 3 (%3) öğrencinin sonuçları ise boş kategorisinde yer almaktadır. Bundan dolayı BD5 teması için toplam 107 öğrencinin sonuçları analize katılmıştır. Geriye kalan öğrencilerin %46'sinin bilimsel bilginin üretiminde gözlem ve çıkarımın farklı olması ile ilgili yetersiz, %53'ünün kabul edilebilir ve %16'inin bilgili görüşünü yansıtan bir bakış açısına sahip olduğu tespit edilmiştir sahip olduğu tespit edilmiştir. (Tablo 2).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında grubun %46'si bilimsel bilginin üretiminde gözlem ve çıkarımın farklı olması ile ilgili yetersiz bakış açısına sahiptir. Bu bakış açısına sahip olan öğrenciler gözlem ve çıkarıma yönelik herhangi bir görüş belirtmediğinden bu kategoride yer almıştır. Öğrencilerin bu tema altındaki görüşleri VNOS-E ve görüşme sorularından 4 ve 6. soruya vermiş oldukları cevaplardan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu tema ile ilgili düşünce örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

*Hava tahmincileri hava durumu sunarken araştırma yaparlar ve bu araştırma sonucunda da hava durumunu sunarlar. [VNOS-E-8] (S.6).*

*Havaya bi(r) uçak yollayıp baktırıyorlar. Ve emin olduklarını herkes biliyor. [VNOS-E-21] (S.6).*

*Çünkü, yani kimse geleceği göremez ama en azından bazı bilimciler aletler ve benzeri şeyler yönünden tahmin edebiliyorlar. Ya ben öyle düşünüyorum. [Görüşme-10](S.6).*

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, grubun %53'ü bilim insanlarının deney ve gözlem verilerinden elde ettikleri sonuçların (çıkarımların) kesin bilgi olmadığını ifade ettiği fakat detay vermediği görülmektedir. Bu nedenle bu öğrenciler bilimin doğasının bu teması için kabul edilebilir kategorisinde kodlanmıştır. Öğrenci görüşlerinden bilim insanlarının gözlem sonuçlarına bakarak tahminde buldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu tema ile ilgili düşünce örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

*Yaptıkları çalışmalar sonucu ortaya bu sonuçlar çıkıyor. Deney ve gözleme dayalı olduğu için doğrudur. Ama yanlış çıkma ihtimali de her zaman var. [VNOS-E-78] (S.6).*

*Hava tahmincileri de çok emin değildir Ama yaptıkları tahminler kısmen doğru çıkar. Çünkü bu tahminler araştırmaların sonucunda elde edilen verilere göre hazırlanır. [VNOS-E-17] (S.6).*

*Bildiğim kadarıyla buna bir gözlem aletiyle yapıyorlardır diyelim ondan sonra onlardan gözlemlerini aldıktan sonra bu sunucuya getiriyorlar ve bizim öğrenmemize yarar sağlıyor. [Görüşme-2](S.6).*

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında grubun %16'si bilimin doğasının bu teması için bilgili kategorisinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yetersiz bir bakış açısına sahip olduğu ve öğretim programına göre işlenen derslerin bilimin doğasının bu teması hakkındaki görüşleri geliştirmediği söylenebilir. Fen ve teknoloji dersi öğretim programında BSB kazanımlarında bilimsel bilginin üretiminde gözlem ve çıkarıma ilişkin ifadelerle rastlanmaktadır. Bu temada bilgili kategorisinde öğrenci bulunmaması gözlemlerin yeterince vurgulandığını ancak çıkarımların yeterince vurgulanmadığını düşündürmektedir.

*Tahminle gerçek arasında fark olabilir. Çünkü; kesin bir yanıt olmadığı için tahminde bulunabiliyorlar. [VNOS-E-23] (S.6).*

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bilimin doğası ile ilgili alt problemler; bilimsel bilginin değişken olması, bilimsel bilginin mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içermesi, bilimsel bilginin öznel olması, bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolü olması ve bilimsel bilginin üretiminde gözlem ve çıkarımın farklı olması olmak üzere beş alt boyutta incelenmiştir. Öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi için VNOS-E anketi ve VNOS-E anketi kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilimsel bilginin değişken olmasıyla ilgili kabul edilebilir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrenciler zamanla, yeni bilgilerin bulunmasıyla ve teknolojinin gelişmesiyle bilimsel bilginin değişebileceğini ifade etmiş ancak bu değişimi açıklayamamışlardır. Bilim insanların birçok araştırma sonucunda, sadece deneysel verilere dayalı olarak sonuçlara ulaştıkları, bilim insanların tamamen nesnel davrandıklarına olan inanç bu görüşlerin oluşmasına yol açmış olabilir. Öğrenciler bilimsel bilginin değişebileceğini görüşmeler sırasında da belirtmişlerdir. Ancak bu değişimi açıklayamamışlardır. Bilimsel bilginin değişmeyeceği ile ilgili öğrencilerin yetersiz düşünceleri literatürde bazı çalışmalarda da tespit edilmiştir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000b; Akerson ve Volrich, 2006; Ayvacı, 2007; Erdoğan, 2004; İrez, 2004; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Küçük, 2006). Yapılan çalışmalarda bilimsel bilginin değişimi ile ilgili öğrencilerin yetersiz görüşlere sahip olduğu bulunurken yapılan bu çalışmada öğrenci görüşlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

Fen ve teknoloji dersi öğretim programı incelendiğinde FTTÇ ve BSB kazanımlarında bilimsel bilginin, mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içerebileceğiyle ilgili ifadelerin olduğu görülmektedir. Bilimin doğası kavramlarına FTTÇ ve BSB kazanımları içerisinde değinilmekte ve öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Ancak bu çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilimsel bilginin mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içermesiyle ilgili yetersiz bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar öğrencilerin çoğunun bilimin deneysel unsurunda başarısız olduğu söylenebilir. Benzer sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarda da tespit edilmiştir (Ayvacı, 2007; Griffiths ve Barman, 1995; Kaya, 2011, Metin, 2009).

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilimsel bilginin öznel olmasıyla ilgili yetersiz bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin çok büyük bir bölümünün daha önce birçok çalışmada belirtilen (Arı, 2010; Bora, 2005; Erdoğan, 2004; Liu ve Tsai, 2008) “bilim objektiftir” yanılığine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler bilimin deneysel olduğu, aynı deneyleri yapan bilim insanlarının farklı şeyler gözlemlemesinin mümkün olmadığı, aynı şeyleri gören kişilerin ise farklı sonuçlar ileri süremeyeceklerine inanmaktadırlar. Buradan hareketle bilimin deneysel unsurunun ve gözlem ve çıkarımlar arasındaki farkın kavranamamış olmasının bilimin öznel unsurunda zayıf görüşlere yol açtığı söylenebilir. Bu durum McComas, (1996) ve McComas (2000)’ın da ifade ettiği gibi okullardaki fen eğitiminden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü fen derslerinde deney yapılırken herkesin aynı şeyleri gözlemlemesi ve aynı sonuca varmaları beklenmektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolü olmasıyla ilgili kabul edilebilir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Bilimin doğasında bulunan yaratıcılık ve hayal gücü özelliği öğrencilerinin genelinde anlaşıldığı görülmüştür. Öğrenciler hayal gücü ve yaratıcılığın daha çok araştırma konusu seçme, deney tasarlama ve yapma gibi çeşitli aşamalarında kullanıldığını düşünmektedir. Öğrenciler elde edilen verileri yorumlama ve sonuca varma aşamasında hayal gücü ve yaratıcılığın kullanılmadığını düşünmektedirler. Bu sonuçlar Griffiths ve Barman, (1995) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ayrıca McComas, (1996) ve McComas (2000)’ın vurguladığı gibi fen kitaplarında ve derslerde öğrencilere yapmaları gerekenler adım adım verilmekte, bütün öğrencilerin işlem basamaklarını takip ederek aynı sonuca ulaşmaları beklenmektedir. Bu durum bilimin deneysel unsurunun anlaşılmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü öğrenciler bilimsel bilgiye ulaşmada işlem basamaklarının önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle bu bilimin doğasının öğretiminde farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yarıdan fazlasının bilimsel bilginin üretiminde gözlem ve çıkarımın farklı olmasıyla ilgili kabul edilebilir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Metin (2009) tarafından yapılan çalışmada



kamp programının en az etkili olduğu nokta çocukların gözlemle çıkarım arasındaki farkı anlamaları olmuştur. Dinozorlar sorusunda bilim insanlarının dinozorların bir zamanlar var olduğunu nasıl bilebildikleri şeklinde sorgulanan bu özellikte çocukların çoğu kampın başında ‘fosillerden anlıyorlar’ gibi kısa ve sanki fosilleri bulduklarında bilim insanlarının her şeyi anladıklarını düşündüklerini ima eden cevaplar vermişlerdir. Literatürde ‘görmek bilmektir’ şeklinde ifade edilen bilimsel bilgilerin sadece gözlem yoluyla oluştuğunu, görmedikleri şeyleri bilemeyeceklerini belirten anlayışa sahip oldukları görülmüştür. Bilimin çıkarıma dayalı doğasının yeterince anlaşılmadığı bazı çalışma sonuçlarında da rapor edilmiştir (Akerson, Morrison ve McDuffie, 2006; Akerson ve Volrich, 2006; Griffiths ve Barman, 1995; Metin, 2009). Ancak yapılan bu çalışmada bilimsel bilginin öznellik içermesi ile ilgili öğrencilerin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin bilimin öznellik içermesine olan inaçlarından kaynaklanıyor olabilir.

Yukarıdaki sonuçlara göre, öğrencilerin bilimin doğası hakkında sahip oldukları görüşler değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun BD2 ve BD3 ile ilgili yetersiz, BD1, BD4 ve BD5 ile ilgili kabul edilebilir kategorisinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bilgili kategorisinde bulunan öğrencilerin bu çalışmada incelenen beş bilimin doğasında az sayıda olduğu görülmektedir. Fen ve teknoloji dersi öğretim programı incelendiğinde FTTÇ ve BSB kazanımlarında burada bahsedilen beş bilimin doğası temalarıyla ilgili ifadeler yer almaktadır. Kazanımlarla bu bilimin doğası temasının kazandırılabilceği düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin çoğunun bilimin doğasının bütün unsurlarında bilgili görüşlere sahip olmamaları kullanılan ders programların bilimin doğası öğretimine hizmet etmediğini göstermektedir. Öğrencileri fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim programının bu amaca ulaşabilmesi için programların tekrar gözden geçirilmesine ve bilimin doğası öğretimi ile zenginleştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

## Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda 8. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesine ve yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

- Öğrencilerin bilimsel bilginin mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içermesi ve bilimsel bilginin öznel olması ile ilgili görüşlerinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin görüşlerinin geliştirilmesi için öğretmen eğitimi, programlar ve derslerde bilimin doğasının bu temalarının öğretimine yönelik olarak gerekli çalışmalar yapılmalı, politikalar, yöntem ve stratejiler belirlenmelidir.

- Öğrencilerin bilimsel bilginin değişken olması, bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolü olması ve bilimsel bilginin üretiminde gözlem ve çıkarımın farklı olması ile ilgili bilimin doğası temalarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak bu temalarla ilgili öğrencilerin görüşlerinin bir üst kategoriye taşıyabilmek için bu temalara öğretmen derslerde vurgu yapmalı ve bilimin doğasını derslerine entegre ederek gerekli araştırmaları ve ön hazırlığı yapmalıdır.

- Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilimsel bilginin mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içermesiyle ilgili yetersiz bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Bilimsel bilgi elde etmede deneyler önemli olduğu için bilimin doğası temaları deneylere entegre edilerek (deneylerle ilişkilendirilerek ya da deneylerle bütünleştirilerek) laboratuvar ortamında öğrencilere sunulmalıdır.

- Öğrencilerin çoğunun bilimin doğasının bütün unsurlarında bilgili düzeyde görüşlere sahip olmamaları kullanılan ders programların bilimin doğası öğretimine hizmet etmediğini göstermektedir. Öğrencileri fen ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir öğretim programının bu amaca ulaşabilmesi için programların tekrar gözden geçirilmesine ve bilimin doğası öğretimi ile zenginleştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

- Fen ve Teknoloji öğretim programlarının temel vizyonu “Öğrencileri fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirmektir.” şeklinde ifade edilmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için bilimin doğasının kavranması gerekmektedir. Öğretim programlarında bilimin doğası kazanımlarının hangi ağırlıkta yer aldığı burada önem kazanmaktadır. Öğretim programlarının pratiğe yansıtılmasında son derece önemli olan ders kitapları bilimin doğası öğretimi açısından irdelenebilir. Bu amaçla

her bir sınıf düzeyinde yer alan üniteler bilimin doğası kazanımları açısından incelenebilir.

- Bu araştırmada bilimsel bilginin değişken olması, bilimsel bilginin mantıksal, matematiksel ve deneysel çıkarımlar içermesi, bilimsel bilginin öznel olması, bilimsel bilginin elde edilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın önemli bir rolünün olması ve bilimsel bilginin üretiminde gözlem ve çıkarımın farklı olması ile ilgili bilimin doğası temaları incelenmiştir. Bu çalışmada VNOS-E anketi kullanılmıştır. Diğer bilimin doğası temaları ile ilgili farklı sınıf seviyelerindeki öğrenci görüşlerinin incelendiği ve farklı ölçeklerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Abd-El-Khalick, F., & Boujaoude, S. (1997). An exploratory study of the knowledge base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (7), 673-699.
- Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000b). Influence of reflective explicit activity based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*. 37(4), 295-317.
- Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000a). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417-437.
- Akerson, V. L., & Donnelly, L. A. (2010). Teaching nature of science to K-2 students: What understandings can they attain? *International Journal of Science Education*, 32, 97-124.
- Akerson, V. L., Morrison, J. A. & McDuffie, A. R. (2006). One course is not enough: Preservice elementary teachers' retention of improved views of nature of science. *Journal of Research In Science Teaching*, 43(2), 194-213.
- Akerson, V. L., & Volrich, M. L. (2006). Teaching nature of science explicitly in a first-grade internship setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 377-394.
- American Association For The Advancement of Science (AAAS). (1990). *Science for All Americans*. Benchmarks for Scientific Literacy. Newyork: Oxford University Press.
- American Association for the Advancement of Science. (AAAS) (1993). *Benchmarks for science literacy: A Project 2061 report*. New York: Oxford University Press.

- Ayvacı, H. Ş. (2007). *Bilimin doğasının sınıf öğretmeni adaylarına kütle çekim konusu içerisinde farklı yaklaşımlarla öğretilmesine yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Doğan, N. B. (2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, R. (2004). *Investigation of the pre-service science teachers' views on nature of science*. Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Erenoğlu, C. (2010). *Doğada fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Griffiths, A. K. & Barry, M. (1991). Secondary school students' understanding of the nature of science. *Research in Science Education*, 21(1), 141-150.
- Griffiths, A. K. & Barman, C. (1995). High school students' views about the nature of science: Results from three countries. *School Science and Mathematics*, 95 (5), 248-255.
- Hanuscin, D. & Hian, J. (2009). Critical incidents in the development of pedagogical content knowledge for teaching the nature of science: Insights from a mentor-mentee relationship. *Paper presented at the 2009 meeting of ESERA*. Istanbul, TR.
- Harré, R. (1986). *The philosophies of science: An introductory survey*. Oxford: Oxford University Press.
- İrez, O. S. (2004). *Turkish preservice science teacher educators' beliefs about the nature of science and conceptualisations of science education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Nottingham Üniversitesi, Nottingham.
- Kang, S., Scharmann, L. C. & Noh, T. (2004). Examining students' views on the nature of science: Results from Korean 6th, 8th, and 10th graders. *Science Education*, 89(2), 314-334.
- Kaya, G. (2011). *Fen kavramlarıyla ilişkilendirilmiş doğrudan yansıtıcı yaklaşımın ilköğretim öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Khishfe, R. & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (7), 551-578.
- Khishfe, R. & Lederman, N. (2007). Relationship between instructional context and understandings of nature of science. *International Journal of Science Education*, 29 (8), 939-961.

- Khishfe, R. (2008). The development of seventh graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (4), 470-496.
- Küçük, M. (2006). *Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Lederman, J. S. & Khishfe, R. (2002). *Views of nature of science, Form D*. Unpublished paper. Chicago: Illinois Institute of Technology, Chicago.
- Lederman, N. G. & O'Malley, M. (1990). Students' perceptions of tentativeness in science: Development, use, and sources of change. *Science Education*, 74 (2), 225-239.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (4), 331-359.
- Lederman, N. G. (2007). *Nature of science: Past, present, and future*. In Abell, S. K., & Lederman, N. G. (Eds.), *Handbook of research on science education* (p.831-879). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F. Bell, R. L. & Schwartz, R. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (6), 497-521.
- Lederman, N.G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship, *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (8), 916-929.
- Lieu, S. (1997). *Teacher understanding of the nature of science and its impact on students learning about the nature of science in STS/constructivist classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa.
- McComas, W. F. (1996). Ten myths of science: Reexamining what we think we know about the nature of science. *School Science and Mathematics*, 96 (1), 10-16.
- McComas, W. F. (2000). The principal elements of the nature of science. Dispelling the Myths. In W. F. McComas (Ed.). *The Nature of Science in Science Education*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- McDonald, C. V. (2010). The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(9), 1137-1164.
- Metin, D. (2009). Yaz bilim kampında uygulanan yönlendirilmiş araştırma ve bilimin doğası etkinliklerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıftaki çocukların bilimin doğası hakkındaki düşüncelerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). İlköğretim 6. ve 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programları. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

- National Research Council (NRC). 1996. National science education standards. Washington, DC: National Academy Press.
- Parker, E. A. (2010). The relationship between nature of science understandings and science self-efficacy beliefs of sixth grade students. Middle-Secondary Education and Instructional Technology Dissertations. Georgia State University, Atlanta.
- Patton, M.Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: Sage. Schwartz, R. E. (2004). Epistemological views in authentic science practice: A cross- discipline comparison scientist's views of nature of science and scientific inquiry. Unpublished doctoral dissertation, Oregon State University.
- Smith, M. U., Lederman, N. G., Bell, R. L., McComas, W. F. & Clough, M. P. (1997). How great is the disagreement about the nature of science? A response to alters. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(10), 1101-1103.
- Smith, U. M. & Scharmann, L.C. (1999). Defining versus describing the nature of science: Apragmatic anltsis for classroom teachers and science educators. *Science Education*, 83 (4), 493-509.
- Walls, L. (2012). Third grade African American students' views of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (1), 1-37.
- Yalvac, B., & Crawford, B. A. (2002). Eliciting prospective science teachers' conceptions of the nature of science in middle east technical university (METU), in Ankara. Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2007). *Öğrencilerin fizikteki kavram yanlışlarına yardımcı olacak temel benzetmelerin bulunması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*İletişim:*

*Munise Seçkin*

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*Eskişehir, Türkiye*

*E-posta: muniseseckin@hotmail.com*

## Çoğulcu Liderlik: Kavramsal Bir Analiz<sup>1</sup>

SELAHATTİN TURAN

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

ESEN ÖZÇİMENLİ

*Ümit Yaşar Oğuzcan Ortaokulu*

HATİCE GÜLEŞ

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

**Özet:** Çoğulculuk toplum ve kurumlarda farklılıkları değerlendirirken hoşgörüyü esas alan bir anlayıştır. Bu anlayıştan hareketle; çoğulcu liderlik yaklaşımı, kurumlardaki farklı bakış açılarının değerlendirilmesini ve kurumun iyileştirme ve geliştirme sürecinde etkin faydalanılmasını amaçlar. Kezar (2000) tarafından geliştirilen çoğulcu liderlik yaklaşımı büyük ölçüde onun araştırmalarına dayalı olup konu üzerinde yürütülen araştırma sayısı giderek artmaktadır. Türkiye’de, farklılıkları merkeze alan bir liderlik yaklaşımı olan çoğulcu liderliğin, yapılan çalışmalarla daha iyi anlaşılmasına ihtiyaç olduğu düşüncesi bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. Bu çalışmada çoğulcu liderlikle ilgili alan yazın taranarak, Türk toplumundaki çoğulculuk temele alınıp, eğitimde çoğulcu liderlik uygulamalarına dair kavramsal bir analiz yapılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çoğulculuk, çoğulcu liderlik, liderlik

## Pluralistic Leadership: A Conceptual Analysis

**Abstract:** Pluralism, as a prerequisite for democracy, is an understanding based on regarding the differences in society and school dimensions. With this understanding, pluralistic leadership approach aims to evaluate different perspectives in the organization and benefit from these differences as a source feeding the organization. Researches on pluralistic leadership approach which was introduced by Kezar based on mostly his studies and the number of studies conducted on this topic is limited. There is no research on pluralistic leadership in Turkey. In this regard, the idea about the need for a better understanding the pluralistic leadership, a leadership approach taking into account the differences, with the researches in our country having a pluralistic society structure is a starting point of this article. In this study, a conceptual analysis is conducted on the pluralistic leadership practices in education by reviewing the literature on pluralistic leadership as a new approach and considering the pluralism in Turkish society.

**Keywords:** Pluralism, pluralistic leadership, leadership

<sup>1</sup> Bu çalışmanın ilk hali, 16-17 Nisan 2011 tarihleri arasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde düzenlenen VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

Son çeyrek yüzyılda klasik yönetim uygulamaları rekabetçi çevre koşullarında yetersiz kaldığı için, yönetimden beklentiler artmıştır. Değişen çevre koşullarının neden olduğu yoğun rekabet ortamında liderlik, organizasyonlara yeniden inşası ve kurulmasında avantaj sağlayan önemli bir kaynak konumuna gelmiştir (Kotter, 1988). Liderlik konusunda pek çok yaklaşım geliştirilmiştir ve yeni yaklaşımlar ortaya konulmaya devam etmektedir. Liderlik kavramını farklı bir açıdan irdelemeye çalışan yeni yaklaşımlardan birisi olan “çoğulcu liderlik”, *farklılıkları* temele alan bir liderlik yaklaşımıdır. Kezar’a göre (2000) çoğulcu liderlik, farklı bakış açılarının sunulmasına, karşılaştırılmasına, değerlendirilmesine ve nihayetinde katılımcıların güçlendirilmesine ve düşünsel bakımdan zenginleştirilmesine katkıda bulunan bir yaklaşımdır.

Organizasyonların bünyesinde barındırdığı farklılıklar, iyi yönetilmediğinde sorun kaynağı olabilmekte iken, söz konusu farklılıklar iyi yönetildiğinde organizasyonun gelişimine ve etkililiğine katkı sağlayan birer kaynağa dönüşebilirler.

Farklılıkların anlaşılmadığı, kabullenilmediği ve iyi yönetilmediği durumlar, takımlarda, organizasyonlarda ve toplumsal düzeyde sorun yaratabilir. Lashley ve Lee-Ross’un (2003) belirttiği üzere, farklılıkların yönetimi bakış açıları, inançlar ve tutumlardaki çeşitliliği tanımayla, organizasyonun öğrenmesi ve gelişmesi için fırsatlar sunan bir çalışma biçimini temel alır; bireyler arasındaki farklılıkları tanıyan, eğitim ve fırsat eşitliğini sağlayan yönetim yaklaşımlarını içerir. Ayrıca bireysel farklılıkların organizasyona sağladığı üstünlükleri tanıyan, sistematik bir bakış açısını gerektirir. Bununla birlikte farklılıkların yönetiminde önemli amaçlardan birisi, bireylerin birbirlerine karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleridir. Combs’a (2002) göre, küreselleşme, pazarların genişlemesi ve değişen işgücü nedeniyle 21. yüzyıl, farklılık yönetimi üzerine odaklanan liderliği gerektirecektir. Bu etkenler liderlerin, organizasyonlarda daha sistematik ve daha yenilikçi yaklaşım kullanarak, farklılığın olumlu etkisinden yararlanmasını gerektirmektedir.

*Çoğulcu liderlik*, farklılıkların iyi yönetilmesinin ve avantaja dönüştürülmesinin yanında farklı bakış açılarının sunulmasına, karşılaştırılmasına, değerlendirilmesine ve nihayetinde bireylerin güçlendirilmesine ve bakış açılarının çeşitlenmesine; bunların etkisi ile de öğrenen organizasyon oluşturma sürecine katkıda bulunabilecek bir yaklaşımdır.



## Çoğulculuk Nedir?

Mohanty'ye göre (1992), bir ülkede çoğulculuk, siyasi, kültürel ya da örgütsel çoğulculuk olarak var olabilir ve bunlar ülke içinde birbirinden ayrı sistemler değildir. Bu bakımdan her düzeydeki çoksesliliğin iyi şekilde yönetilmesi gerektiği söylenebilir. Çoğulculuğun içinde yer alan farklılıklar doğuştan gelen farklılıklar; eğitim, din, aile yapısı, kültür, ekonomik durum, yaşanan yer ve iş/yaşam deneyimleriyle öğrenilen ve geliştirilen farklılıklar; insanların yaşamları ve iletişim kurma biçimleri konusunda kendi tercihleri ile yarattıkları farklılıklardır. Farklılıkların anlaşılmadığı, kabullenilmediği ve iyi yönetilmediği durumlarda kişisel düzeyde, takımlarda, organizasyonlarda ve toplumsal düzeyde sorunlar ortaya çıkabilir. Bu sorunların temelinde ön yargılı tutum ve davranışlar bulunmaktadır. Bu nedenle çoğulculuk anlayışı, insanlar arasındaki farklılığın farkında olmayı ve bu farklılıklara saygı duymayı gerektirir (Diesser, 1997; Barutçugil, 2004).

## Toplumda Çoğulculuk

Toplumlar paylaşılan değerleri ile karakterize edilir ve bu değerlerin çeşitliliği ölçüsünde toplum içinde kültürel çoğulculuktan söz edilebilir. Kültürel çoğulculuk ise çoğulcu toplumun temelidir. Furnivall ,çoğulcu toplumu, toplumun ayrı bir biçimi olarak ayırt eden ilk kişidir. Ona göre hiçbir toplum belli bir sosyal kazanç olmaksızın ve paylaşılan ortak değerler olmadan varlığını devam ettiremez ve çoğulcu bir toplumda bütün grupların paylaştığı ortak özellik, ekonomik ilerleme isteğidir (Braithwaite, 1960; Smith, 1960).

Dahl (1982) ise, demokrasinin önemli bir gereği olan çoğulculuk anlayışıyla, bir devletin nüfuz alanı içindeki organizasyonel çoğulculuğa işaret eder. Demokratik ülkelerde nispeten özerk organizasyonlar mevcuttur. Çoğulcu demokrasideki temel problem ise, ne kadar özerklik veya ne kadar kontrol olacağı konusudur. Modern demokrasi içinde bu evrensel bir problem olarak görülmektedir. Örnek olarak, yurttaş bilincini bozmak ve kamu gündemini çarpıtmak gibi sorunların demokratik çoğulculuğun yol açabileceği problemlerden olduğu söylenebilir. Kısaca çoğulculuk kavramı bir toplumdaki kültürel, ekonomik ve örgütsel çoğulculuk olarak ele alınabilmektedir. İlerleyen satırlarda söz konusu kavram Türk toplumundaki yeri bakımından ele alınacaktır.

## Çoğulculuğun Türk Toplumundaki Yeri

Pek çok toplum gibi Türk toplumu da içinde barındırdığı farklı kültürlerle çoğulcu bir toplum yapısına sahiptir. Türkdoğan (2002), çok kültürlülüğün bir Osmanlı olgusu olduğunu; yirmiye yakın etnik grup ve azınlık unsurlarının adeta bir ahenk meydana getirdiğini belirtmiştir. Çok milletli bir imparatorluk olan Osmanlı Devleti, bünyesinde barındırdığı farklı kültürlerle çoğulcu bir toplum yapısına sahip olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de, bu tarihi ve kültürel miras üzerine inşa edilmiştir ve bünyesindeki farklılıkları “hoşgörü” anlayışı içinde barındırmaktadır.

Çoğulculuğun Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti hukukundaki yerine bakıldığında, Batum ve diğerleri (2003)’nin belirttiği üzere Osmanlı tarihinin gerçek anlamda ilk anayasal belgesi olan Gülhane Hatt-ı Hümayunu (1839) ile dini ne olursa olsun herkesin kanun önünde eşit sayılması ilkesi benimsenmiş, 1909’da Kanuni Esasi’de yapılan değişikliklerle yasama ve yürütme birbirinden ayrılarak, kurumsal çoğulculuk açısından önemli bir adım atılmıştır. Ancak bu olumlu gelişmelere rağmen, çoğulculuğun temeli olan düşünce özgürlüğüne yer verilmemiştir. Dolayısıyla bu dönemde çoğulcu bir demokrasinin uygulamaya geçirilemediği söylenebilir.

Osmanlı Devleti’nin mirası üzerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde ise, çoğulculuğun hayata geçirilme sürecinde; anayasa değişiklikleriyle birlikte, çoğulculuk adına farklı dönemlerde önemli adımlar atıldığı söylenebilir. Balı (2001)’nin belirttiği gibi, Türkiye’de, Avrupa Birliği süreciyle birlikte kültürel çoğulculuk çerçevesinde politik arena ve akademik düzeyde çoğulculuk ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır.

Toplum yapısında var olan çeşitliliğe hoşgörüyle yaklaşılmasına vurgu yapan Mevlana, Yunus Emre ve Hacı Bektaş-ı Veli gibi tarihimizde iz bırakmış düşünce ve irfan liderleri, insanlar arasında sevgi, saygı, hoşgörü, sabır, barış, affedicilik ve yardımlaşma gibi değerlerin önemine dikkati çekmişlerdir. Toplumda birlik duygusu oluşturacak tutum ve davranışlarıyla topluma örnek olan bu liderler, kişisel özellikleri ve öğretileriyle akıllarda kalmıştır. Topraklarımızdaki farklılıkların yüzyıllardır aynı çatı altında yaşamasının sağladığı deneyimin, çoğulculuğun hayata geçirilmesi sürecinde bir avantaj sağladığı söylenebilir.

## Çoğulculuk ve Organizasyon

Toplum yapısını oluşturan kültürel farklılıklardan kaynaklanan çeşitlilikler, organizasyonlarda da kendini göstermektedir. Organizasyon üyeleri arasında; cinsiyet, etnik köken, renk, din, bedensel engel durumu, yaş, eğitim, kişisel beceriler, sendika üyeliği vb. faktörlerden kaynaklı farklılıklar ve bu farklılıkların, bireylerin iş deneyimleri üzerindeki etkisi, organizasyondaki çeşitliliği meydana getiren unsurlardandır (Lashley and Lee-Ross, 2003). Toplum yapısındaki çeşitlilik organizasyona yansımakta ve bu çeşitlilik organizasyondaki çoğulculuğun temelini oluşturmaktadır.

Denis, Langley ve Rouleau (2007), organizasyonlarda bulunan bilgi, güç ve değerleri, çoğulculuğun temel nitelikleri olarak belirtmişlerdir. Buna göre çoğulcu organizasyonların tanımı yapılacak olursa; farklılıkları barındıran çoğulcu organizasyonlar, birbirinden farklı ve birbiriyle yarış halinde olma potansiyeline sahip stratejilere ve zihinsel modellere sahip grupların, aynı örgüt içinde birlikte var olduğu yerlerdir. Bir başka anlatımla çoğulcu organizasyonlar, çeşitli kişi ve grupların farklı amaçların peşinde koştuğu, gücün yayılması ile karakterize edilen yerlerdir (Denis, Lamothe ve Langley, 2001).

Organizasyon içinde üyelerin oluşturdukları grupların farklı stratejiler ile hareket etmesi organizasyonun birliğini ve beraberliğini tehdit edici bir unsur gibi görünse de ön yargıların giderilmesi ve iletişim süreçlerinin sağlıklı işletilmesi ile uzun vadede organizasyonun yararına işleyecek demokratik bir ortam oluşturulabilir. Çeşitlilik arz eden stratejik amaçlar, organizasyonlar için karmaşık bir örgütsel gerçeklik olarak belirmektedir. Bu sebeple yöneticilerin yetiştirilmesinde, firmaları sadece uyumlu ve belli bir stratejiye odaklanmış kuruluşlar olarak değil, aynı zamanda birbiri ile çelişkili olabilen stratejik odaklara sahip çoğulcu organizasyonlar olarak kabul etmek gerekir (Jarzabkowski ve Fenton, 2006).

Ticari organizasyonlardaki çeşitlilik sergilenen performans da açısından önemlidir, çünkü pazar ve müşteriler çeşitlilik yeterliliğini gerektirmektedir. Yani çeşitlilik arz eden bir nüfusa, çeşitlilik arz eden bir iş gücünün hizmet vermesi gerektiğinden söz edilebilir (Combs, 2002; Alkadry, 2007). Organizasyonun içinde bulunduğu toplumdaki farklı beklenti ve isteklere karşı duyarlı olması, kendini geliştirebilmesi

ve değişimi yakalayabilmesi organizasyon içindeki farklı bakış açılarının değerlendirilmesi ile gerçekleşebilir. Çeşitlilik ve farklılık, örgütü değişimin gerisinde kalmaktan kurtarabilir.

Lashley ve Lee-Ross'un (2003) belirttiği üzere, farklılıkları tanıyan ve onlardan öğrenden organizasyonların daha güçlü olmaları ve hayatta kalabilmeleri daha olasıdır. Farklılıkların yönetimi, eleştiriye dayalı tartışmaları destekleyen bir kültürün geliştirilmesini gerektirir, bunun yanında yöneticilerin, öğrenden organizasyon olmaya duyulan ihtiyacı anlamalarına yardımcı olabilir. Barutçugil'e (2004) göre farklılıklar organizasyona rekabet üstünlüğü kazandırır, değişik deneyimler ve bakış açıları sağlayan bir boyut olarak görülür, organizasyonun esnekliğini ve değişimlere uyum yeteneğini artırır.

### **Çoğulcu Liderlik**

21. yüzyıl, değişim ajanı rolünde olan liderin, çalışanların bireyselliklerini önemseyen bir liderlik anlayışını benimsemesini gerektirmektedir. Farklılıkların güçlendirilmesiyle; farklı kişiliklerin işlevsel bakış açılarından yararlanarak, örgütsel başarı için becerileri geliştirmek ve güven ortamını oluşturmak mümkün olur. Bu açıdan çeşitlilik arenası içinde yeni liderlik odağı, çeşitli ve çoğulcu iş ortamının oluşturulmasını ve sürdürülmesini desteklemelidir (Combs, 2002).

Çoğulcu liderlik, liderlik rollerini diğerleri ile paylaşmayı ve bu rolleri devretmeyi, kural dışılıklara karşı özenli bir tetikte olma halini, karşılıklı destek sayesinde belirsizlikle başa çıkabilmeyi ve örgüt içinde ve örgüt sınırları dışında bilgi paylaşımını gerektirir. Çoğulcu liderlik, keşif yoluyla öğrenmeyi sağlamak için, grupların etkileşimiyle farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlayacak ortamı oluşturur; örgütün becerisini, yenilikçi ve girişimci etkinliklerle uğraşacak şekilde geliştirir (Van de Ven ve Engleman, 2004). Bir başka anlatımla çoğulcu liderlik, kapsayıcı, örgütün her üyesinin biricikliğine karşı saygı duyulan ve bireyleri pasif temsilden yani güçten yoksun temsilden uzak tutan bir liderlik stratejisi olarak görülebilir (Alkadry, 2007).

Kezar (2000), çoğulcu liderlik anlayışını, çoğulcu organizasyon yaklaşımı üzerine temellendirerek, örgütlerde çoğulcu liderlik kültürünün oluşturulabilmesi için üç temel strateji ortaya koymaktadır. Birinci stratejiye göre insanlar, kendi önyargıları ve kimlikleriyle ilgili farkındalığa sahip

olarak, başkalarının onlardan farklı düşünebileceğini kabul etmelidirler. Ayrıca pozisyona bağlı gücün, farklı bakış açılarının oluşmasında etkili olduğunun bilinmesi önemlidir. Örneğin, temsil edilme sıkıntısı yaşayanlar, daha demokratik ve katılımcı bir liderlik stilini desteklerken; daha baskın ve örgüt içinde söz sahibi gruplar ise hiyerarşik bir liderlik stilinden hoşnut olabilmektedir. İkinci strateji ise, çoklu bakış açılarını ve buna bağlı liderliği kabul etmektir. Buna göre bireyler, çoklu bakış açılarının varlığını kabul ederek, bunları uzlaşmak için birer zorluk olarak görmekten ziyade; kurumsal sorunların çözümünde değerli kaynaklar olarak kabul etmelidirler. Son stratejide ise, uzlaştırma aşamasında eleştirel bakış açısıyla, ön plana çıkartılacak görüşlerin değerlendirilmesi söz konusudur.

### **Çoğulcu Liderlik Uygulamaları**

Çoğulcu organizasyonlar farklı bakış açılarının var olduğu yerlerdir ve bu koşul altında organizasyon için strateji belirleme kritik bir öneme sahiptir. Çoğulcu liderin aynı zamanda iyi bir strateji belirleyicisi olduğu söylenebilir.

Araştırmalar, liderler organizasyon içinde iletişimi kolaylaştırmadıkça, çeşitli takımlar arasında problemlerin yaşanabileceğini göstermektedir (Ayoko ve diğerleri, 2002; aktaran Lynn ve diğerleri, 2009). Bu bakımdan çoğulcu lider, organizasyonda iletişimi kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiştir. Luring ve Selmer (2011), kültürel çeşitliliği barındıran bir organizasyonda liderin, olumlu rol model davranışlarıyla, çalışanlar arasında güçlü bir bireysel etkiye sahip olabileceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla çoğulcu lider, farklı kültürlerle hitap eden davranışlarıyla, etki gücünü arttırabilir.

Çoğulcu organizasyonları yönetmenin, demokratik liderlik uygulamaları ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Woods (2005)'a göre, müzakereci demokrasinin ilkelerinden biri çoğulculuğu tanımak ve çeşitliliğe saygı duymaktır. Bunun yanı sıra demokratik liderliğin amaçları şu şekilde sıralanabilir: İnsanların gerçeğe ulaşmaları için cesaretlendirilmesi ve desteklenmesi, bunun için mümkün olan en geniş katılımın sağlanması; bireylere organizasyon el karar verme sürecine etkide bulunma ve bu süreçte yer alma hakkının tanınması; tartışma ve diyalogu aktif kılmak; katılımcılık ve paylaşılan liderlik sayesinde

bireylerde sosyal uyum ve pozitif duygular yaratmak ve farklılıklara saygının desteklenmesidir.

Demokrasinin ayrılmaz bir unsuru çoğulculuktur ve bu bağlamda çoğulcu liderlerin aynı zamanda demokratik liderlik uygulamalarını da hayata geçirmesi gerektiği söylenebilir. Luijters ve diğerleri (2008), kültürel çeşitliliği barındıran bir iş ortamında yaptıkları araştırmada, ortak değerler ve kültürler arası güçlü bir grup ikliminin çalışanların, çalışma gruplarıyla ve organizasyonla ortak kimlik oluşturmalarında olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yazarlara göre organizasyondaki çeşitlilikten olumlu yönde yararlanmak için, çeşitliliği organizasyonun karakteristiği haline getirecek ve olumlu bir özellik olarak algılanmasını sağlayacak, kültürlerarası grup iklimi geliştirilmelidir. Bu ortamda farklılıklar, tartışmaya açık olmalıdır, takdir edilmelidir ve dikkate alınmalıdır. Bu yüzden, kültürlerarası grup iklimi sadece ortak kimlik için değil, çeşitli iş takımlarında yeni fikirlere katkı sağlaması için de önemlidir. Bu yönüyle, çoğulcu lider organizasyonda ortak kimlik oluşturmaya yardımcı olan kültürlerarası grup iklimini destekleyici bir rol üstlenmektedir.

Morrison ve Milliken (2000) ise, organizasyonlarda değişim girişimlerinde çoğulculuğun olumlu etkilerinden yeterince yararlanılmadığını belirtmişlerdir. Yazarlara göre, bireylerin görüşlerini açıkça ifade edemediği organizasyonların yönetiminde güçlü baskılar vardır. Bu durum organizasyonel sessizliğe neden oluşturmaktadır. Sessizlik, cesareti kıran önemli bir güç olduğu kadar; organizasyonel değişim ve gelişme için de kritik bir engeldir. Bu nedenle çoğulculuktan yararlanmak, çalışanların görüşlerini açıklamalarına olanak veren sistemleri oluşturmayı gerekli kılar.

Çoğulcu organizasyonlarda etkili bir liderlikle çeşitlilik uyumlu kılınmalı ve farklı kişi ve gruplar için anlamlı olabilecek etkinlikler ortaya konulmalıdır. Para, zaman, vb. kaynakların kısıtlılığı, bütün gruplar için tatminkâr olabilecek bir uzlaşmanın sağlanması olasılığını azaltmaktadır. Çeşitlilik gösteren bakış açılarının uyumlu kılınması konusunda yaşanacak başarısızlık, örgütsel birlikteliğin kırılma bir yapıya sahip olması anlamına gelir (Denis, Lamothe ve Langley, 2001). Mohanty'e (1992) göre organizasyonda güven ortamı oluşturmak, birlikte

olabilmenin ve karşılaşılan sorunları çözebilmenin temel koşuludur. Bu yüzden yöneticilerin davranış gruplarının eğilimlerini, motivasyonlarını, kaygılarını, duygularını ve diğer tepkilerini anlaması gerekir. Yöneticilerin, bireylerin beklentilerine karşı aktif bir tutum takınarak onların davranışlarını; yenilik ve değişiklikler yaparak sistemdeki ve prosedürdeki yeni düzenlemelerle etkilemesi gerekir. Ayrıca güven ortamı oluşturulmasında önemli bir etken de hesap verebilirliğin sağlanmasıdır.

Bu bakımdan farklılıklar içerisinde olumlu etkiler yaratabilmek amacıyla Walker ve Quong (1998), farklılıklardan öğrenebilmek için liderlere yönelik dört strateji önermektedir. Birinci strateji bugünün değişen bağlamında liderlerin, yüzleşilen problemlerin, bütün çözümlerinin önceki deneyimlerde olmadığını farkındalığını gerektirir. Buna göre lider, personelin doğru bilgi olarak kabul ettiklerini sorgulamalarına yardımcı olmalıdır. İkinci stratejiye göre liderler sürekli esneklik ve bürokrasi arasındaki çelişkilerle yüzleşmektedir. Bu çelişkiler, organizasyon boyutundaki öğrenmeyi sağlamak için kullanılabilir gerilimi artırır. Üçüncü stratejiye göre ırksal ve etnik farklılıklar, öğrenme için zengin bir kaynaktır. Organizasyon içindeki farklı kültürler; karar verme, performansı gözden geçirme, takım çalışması ve zaman planlaması süreçlerinde katılımcı liderlik uygulamalarına farklı bakış açıları kazandırır. Dördüncü strateji ise farklılıklardan öğrenmenin organizasyon ve kişisel düzeyde riskleri beraberinde getirdiğini belirtir. Buna göre farklı değerlere sahip liderler, risklerin olumlu olduğu kadar olumsuz sonuçları da içerdiğini ve her iki sonucun, öğrenmek için fırsat olarak görülmesi gerektiğini bilirler.

Çoğulcu liderlik uygulamaları yoluyla, organizasyondaki farklılıkların öğrenme fırsatı olarak değerlendirilip, iyi yönetilmesi sonucu olarak; çoğulcu liderliğin, öğrenen organizasyonun oluşturulmasını kolaylaştıran önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Senge'e (2007) göre, öğrenen organizasyonlar yeni bir liderlik anlayışı gerektirir; buna göre lider tasarımcı, yönetici ve öğretmendir. Öğrenen organizasyonlar her bireyin görüşünün değerlendirmeye alındığı, çalışanlardan yeni fikirler geliştirmelerinin beklendiği, problem çözme yeteneğini geliştiren ve böylece yeniliklere ayak uydurabilen örgütlerdir (Töremen, 2001; Öneren, 2008). Bu bağlamda çoğulculuk anlayışı, öğrenen organizasyonlar için önem taşımaktadır, denebilir.

## Eğitimde Çoğulcu Liderlik

Toplumun geniş kesimine hizmet veren kurumlar olarak eğitim örgütlerinin öğrenci, veli, öğretmen, yönetici, destek personeli ve okul çevresi gibi birçok paydaşı bulunmaktadır. Okullar, bu paydaşların çeşitlilik arz eden amaç ve istekleri ile karşı karşıyadır. Söz konusu paydaşlar, toplumun kültürel çoğulcu yapısından kaynaklanan farklı grupları barındırmaktadır. Bu bakımdan okulların, farklı amaçlara, isteklere, beklentilere, inançlara ve değerlere sahip olan grupları barındıran, çoğulcu bir yapıya sahip örgütler olduklarından söz edilebilir. Okullar toplum yapısındaki çeşitliliği büyük ölçüde yansıtmaktadır.

Farklılıkların olumlu etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik Walker ve Quong'un (1998) farklılıklardan öğrenen liderlik anlayışına göre; gruplar, bireysel ve grup olarak farklılıklarının tanındığı ve okul yaşamına aksettirildiğine inandığında daha sinerjik çalışabilirler. Farklı değerlere sahip okulların, toplum bağlamına ve bu bağlamı kapsayan çoklu değerlere duyarlılıkları daha olasıdır; bu yönüyle farklılıkları dikkate alarak başkalarından öğrenme yeteneği, daha anlamlı olanaklar ve daha üretken çalışma biçimleri sağlayacaktır.

Gerçek kültürel çoğulculuğu meydana getirebilmek için, toplum liderleri ve kurumların işbirliği yapabilecekleri durumlara ilişkin olarak Barnes (1979), yapılacak faaliyetlere bütün grupları dahil ederek organize etmeyi; okullarda ve diğer toplum kuruluşlarında kültürel çoğulculuğa yönelik olumlu tutum ve davranışlar için programlar geliştirmeyi; örgütsel stratejiler geliştirmeyi; öğretmen eğitimi programlarına çok kültürlü bileşenleri katmayı; farklılıklara duyarlı ve bilgili personeli temin etmeyi ve çok kültürlü eğitim için iyi bir nitelik oluşturan, farklı kültürlerden gelen öğretmenleri çalıştırmayı örnek olarak göstermiş; okullarda çok kültürlü eğitimin, öğrencilerin geldiği toplumdaki kültürel çoğulculuk ilkelerinin canlı tutulmasıyla yakından ilişkili olduğuna dikkati çekmiştir.

Okullar, çoğulculuk anlayışının bireylere kazandırılmasında rol oynayan kurumlar olarak görülebilirler. Çoğulcu bir eğitim anlayışı toplumsal adaleti sağlamada ihtiyaç duyulan farkındalığı yaratabilir. Bu noktada öğretmen yetiştirme unsuru önem kazanmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar, çeşitlilikleri kabul etmek ve doğrulamak konusunda öğretmenleri yeterli bir şekilde hazırlayamamaktadır. Bu nedenle öğretmenler, kültürel bakış açıları hakkında sınırlı bilgilere ve okullardaki sosyal adaletsizlik hakkında genellikle belirsiz bir anlayışa sahip oldukları



için, farklılıkları çoğu zaman önemsemez, sadece belirsiz bir anlayışla kabullenirler. Çoğulcu bir toplumda bireylerin mutluluğu için, sosyal olarak kabul görmek ve baskın değerler arasından tercihler yapabilmek önemlidir. Okullar bu noktada önemli bir etkiye sahiptir (Axelrod, 1957; Grant, 1981).

Türkiye’de Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinde, kültürel çoğulculuk kavramı gündemde önemli yer tutmuştur. 18. Milli Eğitim Şurası’nda, bu eğilimle ilgili eğitime yansıyan kararların alındığı göze çarpmaktadır: Okulda temel insani, ahlaki, sosyal, kültürel ve demokratik değerleri geliştirmeye dönük uygulamalara ağırlık verilmeli, demokratik bir okul kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirilmesi önerilmiştir. Eğitim yöneticilerinin, farklı toplum ve kültürleri tanımaları, çok kültürlü ortamlarda görev yapacak şekilde yetiştirilmeleri ve yabancı dil becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır (Eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği- madde no.49).

### **Tartışma ve Sonuç**

Çağcıl gelişmeler, liderlik yaklaşım ve modellerine farklılıkları da kapsayan yeni boyutların eklenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durumun eğitim ve eğitim liderliği üzerinde de etkileri bulunmaktadır. Arslanargun (2007), çalışmasında modern ve postmodern eğitim anlayışlarını çok kültürlülük bağlamında karşılaştırmış, postmodern eğitim anlayışında, çok kültürlü eğitimin vurgulandığını ve bu çok kültürlü eğitimin çocuklara hoşgörü ve ortak değerler kazandırmayı amaçladığını belirtmiştir. Buna ek olarak yazar, eğitim yöneticisinin görevinin kaosu yönetmek ve farklılıkları desteklemek haline geldiğini; okulda farklılıklar bir tehdit unsuru olarak kabul edilmediği takdirde çatışmaların olumlu katkılar getirecek şekilde yönetilebileceğini ve bireyin ihtiyaç, beklenti ve duygularının önemsenmesi ile duyarsızlaşmanın engellenebileceğini ifade etmektedir.

Eğitim sistemlerinin başarısı, ülkelerin güçlerini etkilemektedir. Bu bakımdan değişimi ve öğrenmeyi kolaylaştıran çoğulcu yaklaşımları işe koşulması gerektiği düşünülebilir. Bünyesinde çeşitliliği barındıran eğitim örgütlerimizin, çoğulcu bir anlayış ile yönetilmesinin, eğitim örgütlerinden talep edilen ve çeşitlilik az eden beklentileri karşılamada

faydalı bir yaklaşım olacağı söylenebilir. Bu bağlamda, topluma hizmet götüren organizasyonların çoğulcu bir bakış açısı ile yönetilmesi, söz konusu hizmetten yararlananların memnuniyetini artırabilir. Bununla birlikte çoğulcu liderlik sayesinde, farklılıklara saygı duyan, örgüt içinde dengeli bir çeşitliliğin oluşmasını amaçlayan ve farklılıklardan öğrenmeyi temele alan bir yönetim anlayışıyla, eğitim örgütlerinin etkililiği artırılabilir.

Çoğulculuğun okullarda hayata geçirilebilmesine yönelik olarak şu öneriler sıralanabilir: Eğitim yöneticileri ve öğretmenler toplumumuz içindeki farklı kültürel unsurları tanıyacak; toplumdaki güç dengelerine bağlı olarak sesi daha az duyulan grupların okul yönetimin süreçlerindeki temsiline olanak sağlayacak; gelecek kuşaklara çoğulculuk anlayışını kazandıracak farkındalık ve bilince sahip olarak yetiştirilebilir. Okulların çocuklara demokrasi ve hoşgörü bilincinin kazandırıldığı, sosyal adaletsizlikler ile mücadele edilen kurumlar olarak tasarlanabilir. Eğitim yöneticilerinin “farklılıkların yönetimi” konusunda farkındalık bilincine sahip olmaları sağlanabilir. Okul toplumunu oluşturan bireylerin, kendi kimlikleri ile ilgili farkındalığa sahip olması ve başkalarının farklı düşünebileceğini kabul etmesi gerekir.

Kezar’ın(1996;2001)belirttiği gibi, liderlik, örgütteki farklı gruplara göre farklı şekillerde tanımlanabilir. Bu bakımdan okul toplumundaki farklı gereksinimlerin, isteklerin ve amaçların okul yönetimince dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Bu yönden okul toplumunu oluşturan her kesimin, karar alma sürecine aktif katılımı sağlanabilir. Farklılığa değer verilmesi ve çoklu bakış açılarının kabul edilmesi gerektiği söylenebilir. Eğitim sistemi içinde insan kaynakları yönetiminin, bireysel ve kültürel farklılıkları temele alan bir anlayışla işlev görmesi gerektiği söylenebilir. Eğitim liderlerinin, organizasyonel sessizliğin önüne geçecek koşulları sağlaması ve okul toplumunu oluşturan bireylerin, görüşlerini ifade edebilecekleri fırsatları sunması gerektiği söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme, çoğulcu liderliğin temel karakteristiklerinden birisini oluşturmaktadır. Ayrıca çoğulcu organizasyonları yönetmenin, demokratik liderlik uygulamaları ile de yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çoğulcu organizasyonlar barındırdıkları çeşitliliği yapıcı bir şekilde değerlendirip, farklılıkları öğrenmek ve gelişmek için

kullandıkları ölçüde sağlıklı bir şekilde var olmayı sürdürebilirler. Çoğulculuğun Türk siyasi ve sosyal hayatındaki yeri ve önemi göz önünde bulundurulduğunda, çoğulcu liderlik uygulamalarının hayata geçirilmesi konusunda eğitim sistemimizin kendine özgü koşulları bağlamında hareket edilmesi gerektiğinden söz edilebilir. Ancak çoğulculuk ilkesinin okullarımızda hayata geçirilmesinin yalnızca eğitim liderlerinin eğitimi ile gerçekleşmeyeceği açıktır.

Yeni bir liderlik yaklaşımı olan çoğulcu liderlik konusunda, iş dünyasında ve eğitim örgütlerinde yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Konu ile ilgili, kültürel bağlamımızın ve toplumsal koşullarımızın da değerlendirmeye alınacağı çalışmaların yapılması, çoğulcu liderlik yaklaşımının Türkiye’de daha iyi anlaşılıp yorumlanmasına katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan gelecek araştırmalar için şu öneriler sıralanabilir: Farklı bileşenlerle ilişkisel olarak, bireylerin değerlere yönelik benzerlik algı düzeylerini ortaya koyan bir araştırma tasarlanabilir. Çeşitliliğin boyutları tanımlanarak, bu çeşitliliğin örgütsel iklimine etkileri incelenebilir. Ayrıca eğitim sistemimizde makro ve mikro düzeyde çoğulculuğun liderlik uygulamalarına etkilerini ortaya koyacak araştırmalar yürütülebilir.

## Kaynaklar

- Alkadry, M.G. (2007). The diversity organizational communication and citizenship imperatives for public sector leadership. *ABI/INFORM Global*, 5 (1), 197-206.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve post-modern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Axelrod, J. (1957). The Teaching of Values: A Dilemma for Educators in a Pluralistic Society. *International Review of Education*. 3 (3), 288-297
- Balı, A.Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve sosyal adalet*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Barnes, W. J. (1979). Developing a culturally pluralistic perspective: A community involvement task. *The Journal of Negro Education*, 48 (3), 419-430
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Batum, S. ve diğerleri (2003). *Çoğulculuk*. İstanbul: Mısırlı-ATRA Matbaacılık.
- Braithwaite, L. (1960). Social stratification and cultural pluralism. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 83 (5), 816-836.
- Combs, G.M. (2002). Meeting The Leadership Challenge of a Diverse and Pluralistic Workplace: Implications of Self-Efficacy for Diversity Training. *The Journal of Leadership Studies*, 8 (4), 1-16.
- Dahl, R. A. (1982). *Dilemmas of Pluralist Democracy*. Binghamton: Vail-Ballou Press.
- Denis, J. L., Lamothe, L., & Langley, A. (2000). The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. *The Academy of Management Journal*, 44 (4), 809-847.
- Denis, J.L., Langley, A., & Rouleau, L. (2007). Strategizing in pluralistic contexts: Rethinking theoretical frames. *Human Relations*, 60 (1), 179-215.
- Dieser, R. (1997). Pluralistic leadership in recreation and leisure planning: Understanding minority/ethnic identity development. *Journal of Leisureability*, 24 (3).
- Grant, C. A. (1981). Education that is multicultural and teacher preparation: An examination from the perspectives of preservice students. *Journal of Educational Research*, 75 (2), 95-101.
- Jarzbowski, P., & Fenton, E. (2006). Strategizing and Organizing in Pluralistic Contexts. *Long Range Planning*, 39, 631-648.

- Kezar, A. (1996). Toward pluralistic leadership cultures: beyond policy making being transformed by stories. *ASHE Annual Meeting Paper*. (ERIC No: ED402825)
- Kezar, A. (2000). Pluralistic leadership-bringing diverse voices to the table. *About Campus*, 5(1), 6-11,
- Kezar, A. (2001). Investigating organizational fit in a participatory leadership environment. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(1), 85-101.
- Kırbaşıoğlu, H. (2001). *ABANT Platformu 4 Çoğulculuk ve Toplumsal Uzlaşma*. (Genel Kurul konuşmalarından alınmıştır). İstanbul: Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları.
- Kotter, J.P. (1988). *The leadership factor*. New York: The Free Press.
- Lashley, C. & Lee-Ross, D. (2003). Diversity Management in Organization. *Organization Behaviour for Leisure Services*. Burlington: Elsevier.
- Lauring, J. & Selmer, J. (2011). International language management and diversity climate in multicultural organizations. *International Business Review*. <http://www.sciencedirect.com> (03.04.2011).
- Luijters, K. et al. (2008). Cultural Diversity in Organizations: Enhancing Identification by Valuing Differences. *International Journal of Intercultural Relations*, 32 (2), 154– 163.
- Lynn M. et al., (2009). Diversity in organizations: where are we now and where are we going? *Human Resource Management Review*. 19(2), 117-133.
- Mohanty, R.P. (1992). Managing our pluralistic organization. *ABI/INFORM Global*. 41 (7), 19-24.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. *The Academy of Management Review*, 25 (4), 706-732.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 163-168.
- Senge, P. (2007). *Beşinci disiplin*. (Cev. A.İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sezal, İ. (1991). *Sosyal bilimlerde temel kavramlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Smith, M.G. (1960). Social and cultural pluralism. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 83(5). 763-785.
- MEB. (2010). 18. *Milli Eğitim Şûrası Kararları*. <http://www.meb.gov.tr>
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türkdoğan, O. (2002). *Osmanlı'dan günümüze türk toplum yapısı*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Van de Ven, A. H. & Engleman, R. M. (2004). Central Problems in Managing Corporate Innovation and Entrepreneurship. (Editörler: J.A. Katz, D.A. Shepherd). *Corporate Entrepreneurship*. Amsterdam: Elsevier.
- Walker, A., & Quong, T. (1998). Valuing Differences: Strategies for Dealing With the Tensions of Educational Leadership in a Global Society. *Peabody Journal of Education*. 73 (2), 81-105.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.

*İletişim:*

*Selahattin Turan*

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

*Eskişehir, Türkiye*

*E-posta: selahattinturan2100@gmail.com*

## Din Eğitiminde Öğrenmeyi Etkileyen Bazı Etmenler

ÖMER DEMİR

*Gülpınar İlköğretim Okulu*

**Özet:** Son çeyrek yüzyılda, teorisyenleri öğrenme üzerinde daha çok durmakta, öğrenme teorileri konusunda daha fazla araştırma yapılmakta, eğitimciler de öğrenciyi ve onun faaliyeti olan öğrenmeyi merkeze almanın önemi üzerinde durmaktadırlar. Bu durum öğrenme alanı ne olursa olsun öğrenmeyi gerçekleştiren öğrenciyi ve öğrenme ortamını daha fazla tanımayı gerektirmektedir. Bu makalede, din eğitimi özel alanında öğrenmeyi etkileyen etmenlerden öğrenen ile ilgili olanları ele almıştır. Öncelikle öğrenme kavramı ve din eğitiminde öğrenmenin ne anlama geldiği üzerinde durulmuştur. Öğrenen ile ilgili faktörler olarak **bilişsel ve duyuşsal giriş bilgileri**, zekâ ve yetenek kapasitesi, ön bilgiler, dolaylı öğrenme kapasitesi, öğrenme biçimi ve algılama kapasitesi, öğrenme stil ve stratejileri, öz düzenleme kapasitesi, öz yeterlik algısı, bireysel farklılıklar, hazırbulunuşluk düzeyi, motivasyon, aktarım, dikkat ve yaş durumları ile ilgili bilgiler din eğitimi ve öğretimi açısından yorumlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, din eğitiminde öğrenme, öğrenmeyi etkileyen etmenler

## Factors Affecting Learning in Religious Education

**Abstract:** In the last quarter century, educational theorists put more emphasis on learning, academics do more research on the learning theories, and educators put emphasis on the student and the importance of taking him to the learning center which is his activity. This case requires recognizing the student -who performs learning- and learning environment regardless of learning field. This study is also learning about factors affecting learning in the field of special religious education-related ones. First, it is emphasized that the concept of learning and what it means to learn in religion education. As factors related to learning; cognitive and affective input information, capacity of intelligence and ability, preliminary information, indirect learning capacity, learning format and detection capability, learning styles and strategies, self-regulatory capacity, self-efficacy, individual differences, readiness level, motivation, transfer, attention to the age and status information is interpreted in terms of religion, education and training.

**Keywords:** Religion education, learning in religious education, factors affecting learning

Okul bütün bileşenleri ile hem öğretim ve hem de eğitim ortamıdır. Öğretimi yapılan ders ve konu ne olursa olsun bütün öğrenmelerin ortak amacı eğitimidir. Eğitim bütün derslerin müfredat programlarında olmayan görünmez fakat en önemli amaçtır. Okullarda öğretimi yapılan bütün dersler eğitim amacıyla birleşirler. Okulda öğretilen her bilginin ve dersin mutlaka eğitime katkısı olmalıdır. Çünkü her bir ders insana kendisini tanıtır. Öğrencilere kendi yeteneklerini tanıtarak yapabileceklerini ve yapamayacaklarını, yapması gerekenleri ve yapmaması gerekenleri öğretir. Örneğin öğrenci müzik dersinde sesini kullanmasını öğrenir, sesine hâkim olur. Güzel sesin insan yaşamındaki önemini kavrar. Seslerde ölçüyü keşfeder. Görsel sanatlar dersinde varlıktaki güzelliği ahengi ve ölçüyü görür. Renklerle tanışır. Hayatı renklendirmeyi, renklerdeki çeşitliliği anlamlandırır. Renkleri karıştırarak yeni renkler keşfeder.

Dil derslerinde dilin gücünü mantığını, konuşma adabını, nezaketi öğrenir. Düşünce ile dili hayal dünyasında gezdirir, hayal gücünü kullanarak kelimelerle oynamayı, kendini ifade etmeyi, güzel söz söylemeyi ve güzel konuşmayı öğrenir. Matematik dersi ile soyut ve görünmez bir dünyanın varlığını keşfeder. Fizik dersinde var olan her şeyin başka bir şeyle ilişkili olduğunu, varlıkları birbiri ile ilişkilendirmeyi, ağırlığı, uzunluğu, mesafeyi, zaman ve hızı, maddenin aslını, içini, biçimini, uzayın sonsuzluğunu düşünür. Beden eğitimi dersinde bedenini tanır, bedeni ile neler yapabileceğini öğrenir. Öğrenci biyoloji dersinde diğer canlılarla insanı karşılaştırır. Farklılıklarını, zayıf ve üstün yönlerini öğrenir. Ölümlü olmanın acısını kalbinde duyumsar. Felsefe dersinde soru sormayı, sorgulamayı aklını kullanmayı, düşünce eylemler için gerekçe ister. İşte bütün bu öğrenmelerin öğrencinin davranışlarına, yaşantısına ve insan ilişkilerine dolaylı olarak yansımaya eğitim diyebiliriz.

Din öğretiminin ise eğitim alanında özel bir yeri vardır. Çünkü din öğretimi insan davranışları ile dolaylı yollardan değil doğrudan ilgilendirir. Bu durumda din öğretiminin eğitim alanında özel bir yerinin olduğu söylenebilir. Din eğitimi doğruya, iyiyeye ve güzele kutsalı da katarak insanı güçlendirmiştir (Bilgin, 1987). Din eğitiminde öğrenme hem eğitim ile hem de öğretim ile ilgilidir. Öğretim daha çok öğretmeni ilgilendiren öğretimin öznesi öğretmendir. Öğrenmenin merkezinde ise öğrenci vardır. Dolayısı ile öğrenme işini gerçekleştirecek olan öğrencidir. Öğretme ve öğrenme tam gerçekleştirildiğinde amaca ulaşılmış olunur. Görüldüğü gibi öğretme ve öğrenme birbirini tamamlayan, bütünleyen iki kavramdır.



Dini alanda öğretim ve eğitimin öğrenme amacıyla birleşmesine din eğitimi diyebiliriz. Eğitim alanı açısından öğretim; bir davranış kalıbının adını, nasıl ve niçin yapıldığını ve sonuçlarını öğrenmektir. Eğitim ise bu davranışı sahiplenmek, değer haline dönüştürmek ve öz yaşantıda bunu gönüllü olarak uygulamaktır (Bilhan, 1991). Dini yaşamın bireysel yönündeki problemler dışarıdan bir güç ve başkalarının kararlarıyla değil; bireyin kendi başına düşünebilme kabiliyeti ile çözülebilir (Selçuk, 1997).

### **Din Eğitiminde Öğrenme**

Öğrenmenin bütün alanlar için geçerli olabilecek genel ve ortak yönleri bulunsa da her bilimsel alanın kendine özgü “çalışma-öğrenme alanı”, “öğrenme konuları” ve “öğrenme felsefesi” vardır. Her alan gibi din eğitimi alanında da konu ve kavramlar kendine özgü öğrenme anlayışı çerçevesinde öğrenme ortamına taşınır. Bu bağlamda Din Eğitimi sosyal bilimlerden özellikle de eğitim bilimlerinden yararlanarak çeşitli öğrenme ilke ve yöntemlerini, öğrenme yaklaşım ve kuramlarını özel alanında kullanır. Din eğitiminde öğrenmelerin bir kısmı bilişsel alanla, bir kısmı duygusal alanla bir kısmı da eylemsel alanla ilgilidir. Din eğitimi alanında öğrenme; insanın bildiği bir bilgiyi temellendirecek yeni bir düşünceyi öğrenme ve keşfetme olabileceği gibi bilginin duyumsanması ve hissedilmesi şeklinde de olabilir. Bilginin tecrübe edilmesi, hayatla ilişkilendirilmesi ve sonuç alma açısından, en önemli öğrenme çıktısı eylemdir.

Davranış ile ilgili öğrenmeler yeni davranışların öğrenilmesi şeklinde olabileceği gibi öğrenilmiş davranışların pekiştirilmesi, gözden geçirilmesi, hatırlanması ve yeniden düzenlenmesi biçiminde de olabilir (Demir, 2013, s.178). Din eğitimi alanındaki öğrenmeler insanın kendisi ile ilişkisini ve kendisine bakış açısını, Allah ile ilişkisini ve tüm çeşitleri ile yaşam olaylarını ve yaşam rollerini içine alan insan ilişkilerini düzenler. Söz konusu öğrenme alanlarını, güçlendiren geliştiren ve olumlu şekilde etkileyen bütün öğrenmeleri din sahiplenir. Din eğitiminin temel hedefi yetişmekte olan nesillere ruh ve beden gelişmesini dikkate alarak, onların, duygu, zihin ve heyecan dinamizmini bozmadan, tutarlı, şuurlu bir mümin ve başarılı bir insan olarak topluma ve insanlığa kazandırmaktır (Ayhan,2003, s.107)

## **Din Eğitiminde Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler**

Öğrencide öğrenmenin ortaya çıkmasına katkı sağlayan öğrenme bileşenlerinin kalitesi öğrenmeyi etkiler. Bu nedenle öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin çoğu her türlü eğitim ve öğrenme etkinliği için geçerli olsa da her özel öğrenme alanı kendi ihtiyaçları, özellikleri ve problemleri çerçevesinde bunları ele alır ve yorumlar. Çünkü her alanın kendine özgü öğrenme beklentileri, hedefleri ve öğrenme ürünleri vardır.

Her türden öğrenmenin doğasında problem vardır (Merry, 1998). Bu problemlerin bir kısmı değiştirilebilir nitelikte, bir kısmı ise değiştirilemez niteliktedir. Değiştirilemez nitelikler de olsa öğretmenin bu nitelikleri öğrenme sürecinin her aşamasında göz önünde bulundurması gerekir. Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin öğrenci niteliklerindeki değiştirilebilir özellikler ile ilgili sorunlar üzerinde sürekli çözüm üretmeleri gerekir. Değiştirilebilir özellikler için hiçbir zaman son nokta yoktur. Bu özelliklerin geliştirilmesi ve bir üst düzeye çıkarılması için çalışmalar sürdürülmelidir. Değiştirilebilir öğrenci nitelikleri ve özelliklerini şikâyet konusu yapmak ve bir mazeret olarak görmek çözüm değildir. Aslına bakılırsa değiştirilemez olarak kabul edilen nitelikler de uzun vadede iyileştirilebilir. Alan yazında öğrenmeyi etkileyen faktörler; öğrenen ile ilgili faktörler, öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler, öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler olmak üzere üç başlıkta ele alınmaktadır (Bacanlı, 2009). Bu makalede öğrenmeyi etkileyen etmenlerden yalnızca öğrenen ile ilgili olanlar ele alınacaktır.

### ***Bilişsel Giriş Davranışları***

Bilişsel giriş davranışları olarak; sözel-işlemsel yetenekler, okuduğunu anlama gücü, iletişim becerisi, dinleme becerisi, öğrenme stratejileri, mantıksal düşünme ve problem çözme becerisi olarak özetlemiştir (Bloom, 1995, s.39). Bilişsel giriş davranışları olarak kabul edilen davranışlar din eğitimi alanındaki öğrenmeler için de son derece önemlidir. Din öğretimi anlama, kavrama ve düşünme kabiliyetlerinin üst düzeyde kullanıldığı bir öğrenme ortamında gerçekleşir. Öğrenciler iyi ve kötü davranışların sonuçlarını mantıksal düşünme becerilerini kullanarak anlar. Ders kitabı ve yardımcı kaynaklarda geçen metinleri okuduğunu anlama becerileri ile yapar, kendilerini sözel özellikleri ile

ifade ederler. Ahlaki ikilem ve sorunlarına problem çözme yetenekleri ile çözüm üretirler. Derste öğrendikleri insanlar arasındaki ilişkileri geliştirici bilgileri iletişim becerilerini kullanarak sürdürürler. Din eğitimi öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarını kullandığı gibi işlevsel duruma gelmesine ve gelişmesine de katkı sağlamış olur. Beceri ve kabiliyetler kullanıldıkları oranda işlevsel duruma gelebilir.

Alan yazının önde gelen düşünürleri; bilişsel ve zihinsel başarı için sözel boyutu önkoşul olarak görür (Duman, 2011). Öğrencilerin dili kavrayış ve kullanışları din öğretimindeki başarıları için çok önemlidir. Din eğitiminde okuduğunu anlayabilme kapasitesi en önemli giriş davranışlarından biridir. Okuduğunu anlama, okuduğu yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, düşüncelerini belli bir sistem dâhilinde açıklama, olay ve olguların nedenlerini araştırma ve sonuçlar çıkarma din öğretiminde en fazla kullanılan etkinliklerdir. Din öğretiminde okuduğunu anlamayan öğrenci bir şey öğrenemez. Bu nedenle dini metinler, Kuran mealleri, kesinlikle öğrenci seviyesinde olmalıdır. Din eğitiminde birçok etkinlik, okuduğunu anlama üzerinden gerçekleşir. Çocuklar kelime kavramlar, dini metinler ve ayetler üzerinde küçük birer müçtehit gibi akıl yürütürler ve yargısal işlemlerde bulunurlar. Öğrencinin öğrendiği bilgiyi yorumlaması, kendi seviyelerine uygun çıkarımlarda bulunması, öz-değerlendirme yapması, örnek olaylar ve hayatla ilişkilendirmesi için bilişsel giriş davranışlarını etkin bir şekilde kullanması gerekir. Öğrenciler ön öğrenmeler, deneyim ve birikimleri el verdiği ölçüde bilişsel giriş davranışlarını kullanabilirler. Din öğretimi bir dil dersi kadar olmasa da öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlar (Demirel ve Epçaçan, 2012).

Derslerdeki öğrenme yalnızca yeteneklerle sınırlı değildir. Ön öğrenmeler de bilişsel giriş davranışlarından kabul edilmiştir. Ön öğrenmelerde istenilen düzeyde bilgi birikimi bulunmadığı zaman yeni öğrenmeler gerçekleşemez. Diğer birçok öğrenme alanında olduğu gibi din eğitimi alanında da bilgide hiyerarşik ve sistemli bir yapı vardır. Bazı kavramlar diğer kavramlar için bir temel oluşturur. Bu durumda öncelik ve sonralık sırasına uymayan bilgiler zihin karışıklığına ve kavram yanlışlarına neden olur. Dini alandaki bazı bilgiler ve kavramlar diğer kavramlar ve bilgiler için ön bilgi niteliği taşır. Bazı kavramlar ise özel alan bilgisi gerektirirken bir kısmı ise tek başlarına değil, ancak başka kavramlarla birlikte anlaşılır.

Alan dili öğretmenin her zaman kullandığı, aşına olduğu kelime kavramlardan oluşur. Fakat bu öğrenci için böyle değildir. Öğrenciler alanda geçen ve kullanılan birçok kavramı belki ilk defa duyuyor olabilirler. Öğretmen kullandığı kelime ve kavramların anlaşılıp anlaşılmadığını test etmelidir. Alan ile ilgili kelime ve kavramların bir kısmı farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Bu inceliğe dikkat etmek, yanlış anlamalar olabileceği önceden düşünülmelidir. Örneğin, “İlahi bilgi” “Allah tarafından gönderilmiş, Allah’a ait bilgi, kaynağı Allah olan bilgiyi ifade eder. Bu ifade de geçen “ilahi” ile dini musikinin bir çeşidi ve ezgi anlamına gelen “ilahi” birbiri ile karıştırılabilir. Mecaz ve örnek kullanımları öğrencilerin bir kısmı ayırmada güçlük çekebilir. Örneğin şimdi üniversitede okuyan bir öğrenci sekizinci sınıfa giderken tevekkül konusunda öğretmenin peygamberimizden aktararak verdiği “deveni bağla sonra tevekkül et” örneğinde deveyi bağlamanın tevekkül etmenin bir şartı olarak algıladığını belirtmiştir. Yani deven yoksa tevekküle gerek yok şeklinde anlamıştır.

### ***Duyuşsal Giriş Davranışları***

Duyuşsal giriş özellikleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterecekleri çabanın kaynağı olarak kabul edilen ilgi ve tutumları ile başarılı olacaklarına olan inanma derecesinden oluşan özelliklerdir. Din öğretiminde öğrencilerin başarabileceklerine olan inançları değiştirilebilir inançlardır. İnsana değer verme ona belli oranda özgüven de aşılar. Öncelikle öğrencilere değer verilmelidir. Öğrenciye değer vermenin en önemli göstergesi onun öğretmene yakın olması, kendini açması ve dinlenmesidir. Öğrencinin konuşması dinlenilmeli, selamı daha güzel ile karşılık ile alınmalıdır. Eğer dinleyecek kadar vaktimiz yoksa nedeni açıklanmalı ve dinlemek müsait bir zaman verilmelidir. Öğrenciler bütün derslere ve öğretmenlere karşı bilişsel ve duyuşsal tepkiler geliştirir. Öğrencilerin derse ve öğretmenlere karşı geliştirecekleri tutum nedensiz değildir. Öğrencilerin geçmiş yaşantıları, aile özellikleri de din öğretimi açısından önemlidir.

### ***Bireysel Farklılıklar***

Din öğretiminde de diğer derslerde olduğu gibi çabuk ve iyi öğrenen olduğu gibi yavaş ve öğrenemeyen öğrenciler de vardır. Her şeyden önce öğrenme bireysel bir etkinliktir. İnsanların öğrenme yetenekleri, imkânları-

şartları, algıları, öğrenme isteği, öğrenme stilleri, ilgileri öğrenme hızı bireyden bireye değişir. Bu durum öğrenmeyi çeşitlendirir. Karşılaşılan, elde edilen bilgi tüm insanlar için aynı olsa da bilginin algılanışı ve işlenişi öğrenciden öğrenciye değişir. İnsanların bir kısmı hissederek, bir kısmı izleyerek, bazıları düşünerek, bazıları da yaparak gerçeklerin farkına varır (Peker, 2012). Bu durumda hiçbir zaman her öğrenci için aynı, standart, kalıcı bir öğrenmeden söz edilemez. Dini tecrübe herkese göre özel bir şekil alır (Ayhan,2003, s.107). Çünkü her insan biricik ve özgün özelliklerde yaratılmıştır. Din eğitiminde insandan beklenen kendi potansiyelini, kendisine uygun öğrenme tarzları ile gerçekleştirmesidir.

Din öğretiminde bireysel farklılıkları dikkate alarak, her öğrenciden aynı başarıyı istememek, yapabileceklerini beklemek, yapabildikleri ile onurlandırmak gerekir. Din eğitimi öğretim için bir fırsat ve imkan olduğu kadar, moral ve motivasyon ve değer dersidir. Din eğitiminde yeni yaklaşımlar doğru bilgi, sevgi ve ilgi kavramları üzerine inşa edilmektedir. Bu ilkelerin dengesi din eğitiminin başarısını artırır (Selçuk,2003, s.18). Kendilik bilinci, kendine özgünlük, kendilik saygısı, kişilik bütünleşmesi, kendini gerçekleştirme, öz denetim, hayat için anlam din eğitiminin bireysel olarak öğrenciye kazandırmayı amaçladığı hedeflerdir (Mehmetoğlu, 2003). Öğrencileri hiç kimse ile yarıştırmadan kendi isteği ve başarabildiği ile kabul etmek gerekir. Din öğretiminde gerçek başarının ahlaki değerlerde hayatın içinde somut yaşantılarda otaya konulacağı asla unutulmamalıdır.

### ***Hazırbulunuşluk Düzeyi***

Allah bir şeyin olmasını istediği zaman ona ol der oda oluverir. Ancak bu yaratılış insanın anlayış hızına uygun bir şekilde gerçekleşir. Bu durum insanın bu yaratılışı anlamasını ve takdir etmesini sağlar. İnsanın bir işi öğrenmesi ve yapması ise “bir oluş” içinde gerçekleşir. Allah’ın bir işe ol demesi o işin kesin ve istediği gibi olacağı anlamı taşıırken insanın gerçekleştireceği işin bir garantisi yoktur. İnsan gerçekleştirmek için işe koyulur, belli aşamaları takip ederek bir zaman içinde işini gerçekleştirir. İnsan etkinliklerinin hemen hemen tamamı belli süreç ve aşamalardan geçerek gerçekleşir. Bilimsel gelişmeler de aynı yasaya uygun gerçekleşmiştir. İnsanın yapısındaki ilerleme, gelişme ve öğrenme yasası budur. Bu nedenle eğitim ilerleme ve olgunlaşmaya yönelmiş sürekli bir oluş olarak tarif edilmiştir(Çamdibi, 1989). Bilimsel gelişmeler aslında

bir hazırbulunuşluk tarihidir. İlerleme hazırbulunuşluk üzerinde kalınan noktanın üzerine yenilerinin konulması ile gelişir. İnsanoğlu bütün ilerlemesini bu hazırbulunuşluk düzeyinin çitasını yükselterek bu günlere gelmiştir (Ünal, 2005).

Öğrenme ilkelerinden biri olan hazırbulunuşluktur. Hazır oluş düzeyi uyarıcılara karşı gereken tepkiyi göstermeye hazır durumda bulunmayı, öğrencinin önceden öğrendiklerini ve mevcut performansını ifade eder. Öğrenci seviyesine uygun öğrenme yaşantıları oluşturmak hazırbulunuşluk ilkesi ile sağlanabilir (Sümbül, 2010). Bu nedenle din eğitimcisi öğrenenin neye hazır olduğunu ve neler öğrenebileceğini teşhis edebilecek kadar bilgi sahibi olmalıdır (Alatan ve Kurt, 2007). Hazırbulunuşluğu öğrenme süreci içinde başlangıç olarak görmek mümkündür. Diğer öğrenme süreçleri olan güdülenme, eyleme girişme, sonucu değerlendirme ve unutmayı önleme ve diğer konuya geçiş başlangıçtan sonra gelen aşamalardır (Ünal, 2005).

Hazırbulunuşluk, içinde bulunulan durumdur. Durum, belli bir zamanda, belli bir yerde belli bir çevrede bulunma soyut ve somut gerçekliğini oluşturur. Bu gerçeklik kendisine önceden belli olanaklar açar, öte yandan da olanakları kapar. “Durum; bireyin amacını engelleyen bir sorun, güdülerini doyurabileceği bir işlev veya karşılık vermek zorunda olduğu bir uyarıcı olabilir. Bireyin karşılaştığı böyle bir duruma gereken çözümü bulabilmesi, işlevi yapabilmesi ya da karşılık vermesi onun kişilik özelliklerinin oluşturduğu hazırbulunuşluk düzeyine dayanır”(Sümbül, s. 24). Durum analizi kalitenin ve gelişmenin en önemli basamağıdır. Kalite yönetimi çalışmalarında zayıf ve güçlü yönler, fırsatlar ve tehditlerin farkında olarak işe başlama bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Din eğitimi alanında da bu yöntem geleneksel olarak nefis muhasebesi ile kavramsallaştırılmıştır. İnsanın nerede olduğu önemli bir durumsal tespittir. Birçok bilimsel araştırma şimdiki durumu tespit etmek için yapılır. Ölçme ve değerlendirme hazır bulunuşluğun tespitinde en önemli başvuru kaynağıdır.

Hazırbulunuşluk birçok yönden ele alınabilir. Fizyolojik hazırbulunuşluk açısından öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmış olması, sağlıklı olmaları ve yeterince dinlenmiş olmaları önemlidir. Açlık, susuzluk, yorgunluk ve uykusuzluk öğrenme hızını düşürür. Bu tür fizyolojik gereksinimlerin yerine getirilmemesi öğrenmenin başlamasına engel olur. Fiziksel hazırbulunuşluk, öğretim

ortamının temiz, uygun ve düzenli hale getirilmesidir. Öğretmen sınıfa girdiğinde dağınık ve düzensiz bir fiziksel ortamı öncelikle düzenli hale getirmelidir. Kılık kıyafet, ders araç ve gereçleri, yardımcı ders kitapları, dersi desteleyecek materyaller, sınıfın havası fiziksel hazırbulunuşluk düzenlemeleridir. Fiziksel ayarlamalar dikkat ve ilginin dağılmaması için gereklidir. Gelişimsel hazırbulunuşluk, hazırbulunuşlukta dikkate alınması gereken diğer bir yöndür.

Bütün eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi din eğitiminde de insanın içinde bulunduğu gelişim dönemleri ve bu dönemin karakteristik özellikleri dikkate alınmalıdır (Hökelekli, 2002). Büyüme olgunlaşma, zihinsel, fiziksel ve duygusal sağlık durumunu kapsar. Çocukluk ve gençlik çağı içerisinde en önemli süreç sosyalleşme sürecidir. Ben, biz, aile arkadaş anlayışları, sosyal kimlik ve kişilik bu süreçte kazanılır (Köknel, 2003, s.23). Din birlikte yaşamayı öğrenme için öncelikle insanların birbirleri ile tanışması gereğini ortaya koyar (Selçuk, 2003, s.237). Birlikte yaşamayı öğrenme, birlikte yaşamının sorumluluklarını yerine getirme, birlikte mutlu olma, din ve ahlak alanının önemli temalarıdır. Din öğretimi öğrencilerin iyilik, doğruluk, adalet ilkeleri çerçevesinde birbirlerine değer vermelerini ister. Din insanları, selamlaşmaya, iletişime, sosyalleşmeye teşvik eder. Böylece medeniyete katkı sağlar. Din öğretiminde öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlayacak, grup çalışmaları yaptırılabilir, büyüklerle, komşu ve akrabalarla dini ve ahlaki konularda anket, anı, hikâye çalışmaları yaptırılabilir.

Çocuk anne baba, akraba, komşu ve toplum için bir nimet, göz aydınlığı ve devlettir (Nahl Suresi,72). Belli bir yaşa kadar çocukların dini konularda sorumlulukları ve kemikleşmiş alışkanlıkları yoktur (Nisa Suresi, 98). Çocukların temel gereksinimleri, bakımları, ruh ve beden sağlıkları, eğitimleri yakından uzağa içinde yaşadığı toplum tarafından karşılanması gerekir. Dinde hiçbir insana olmadığı gibi çocukların da aleyhine olacak bir uygulaması yoktur. Aksine din bütün çocukların korunmasını, özellikle yetim, öksüz ve sahipsiz çocukların gözetilmesini istemiştir. Rızık korkusu veya başka bir neden ile çocuklara zarar verilmesini, cinsiyet ayırımı yapılmasını büyük bir günah olarak kabul etmiştir (En'am Suresi, 151). Dinimize göre her çocuk İslam fitratı üzerine, günahsız, tertemiz ve masum doğar. Kalıtım ile anne ve babadan ve soyundan geçen pozitif ve negatif özellikler dışında her insan kendi yaşamını kendi düşüncesi, inancı, duyguları değerleri ve emeği ile düzenler. İnsan yaratılıştan kötülüğe dönük yüzü olsa da dine,

iyiye, güzele, iyiliğe yatkındır. Bu yatkınlığı hemen her insan kendi iç dünyasındaki vicdanı ile hisseder. Bu nedenle insan eğitime, öğrenmeye hazırdır. İnsan ilk çocukluk yıllarından başlayarak, ilgi duyduğu hemen her konuda soru sormaya, öğrendiklerine yeni şeyler eklemeye devam eder. İnsan her yaşta dine ihtiyaç duyar. Çocukların ve gençlerin dili ile dini ve ahlaki konulara olan ilgileri her zaman sürdürülebilir. Anne sevgisi gibi Allah sevgisi ve din zaten doğuştan çocuğun yaratılışında vardır (Tosun, 2005). Din eğitimi çocuğu hem geleceğe hazırlar hem de içinde bulunduğu gelişim çağındaki ihtiyaçlarını karşılar. Din zaten her zaman şimdi içinde yaşanan bir olgudur.

Eğitim ve okul yalnızca hayata hazırlayan değil, hayatın kendisi olmalıdır anlayışı din eğitimi hedeflerinin ve bu hedeflere ulaşmak için yapılacak her türlü düzenlemenin öğrenciye göre olması gereğini çok açık anlatmaktadır (Tosun, s.144). Dinde mükellef olma akil baliğ olma şartlarına bağlanmıştır. Ergenlik gelişim çizgisindeki insanın sorumluluk başlangıcı olarak kabul edilmiştir. Allah bazı insanları peygamberlik için hazırlamış belli olgunluk yaşlarında onlara peygamberlik vermiştir. “Yusuf olgunluk çağına erişince, ona hüküm ve ilim verdik. İyilik yapan ve iyi kulluk edenleri Biz böyle ödüllendiririz” (Yusuf Suresi/22). Kur’an hazırbulunuşluk düzeyi olarak *rişt* çağına özel vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin sınıfataşdığı bilgilerin anlaşılabilir. Onun için çocuklara da söz verilmeli onların ne tür bilgilere sahip oldukları gözlenmelidir. Din eğitiminin okuldaki amacı yalnızca dini ihtiyaçları karşılamak değil aynı zamanda öğrencilerin hurafe, batıl inanç ve ideolojilere alet olmaktan korumaktır (Bilgin, 1980). İnsanın din hakkında önceden öğrendiği bilgiler yaşantılar yeni öğrenmelerini kolaylaştırabileceği gibi engel de olabilir. Bu durum olumlu veya olumsuz transfer olarak tanımlanır. Sahih bilgi ile temellendirilmeyen aktarımlar insan ile din arasına girebilir ve yanlış din anlayışların ortaya çıkmasına neden olabilir. Dinin sahih bilgi kaynaklarından öğrenilmesi ise yeni öğrenmelere zemin oluşturur. Din konusunda birçok insan yaşadığı olumsuz bir tecrübenin kurbanıdır. Özellikle din öğretimi adına yapılacak yanlışlardaki kapanmalar kolay bir şekilde çözülmez. Hazırbulunuşluk yalnızca dersin veya konunun işlenişine ışık tutmaz program geliştirme çalışmalarında da rehberlik eder. Hazırbulunuşluk düzeyi öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesinde göz önünde tutulması gereken bir ilke olarak uzmanlar tarafından dile getirilen bir konudur. Özellikle ihtiyaçlar belirlenirken birey toplum ve konu birlikte değerlendirilir (Taşdemir, 2012). Devamında da bu eksiklikleri



dikkate alan ve gidermeyi hedefleyen bir eğitim verilmelidir. Bir işe doğru yerden başlamak başarı için önemlidir.

Din eğitiminde her yaşın kendine göre öğrenme ihtiyaçları vardır. Çocukluk ve gençlik yılları hayata hazırlık açısından önemli fırsatlar barındırır. Gençlik dönemi kimlik arayışının yaşandığı, her konuda merak ve ilginin zirvede olduğu, insanın fiziksel, ruhsal ve duygusal olarak bilgiye istekli, öğrenmeye hazır olduğu bir dönemdir. Gençlik öğrenme açısından zengin fırsatlar içerirse de insan her yaşta eğitir ve eğitilir; öğretir ve öğrenir (Selçuk, 2000). Hiçbir zaman öğrenmek için çok erken ya da asla geç değildir. Dini sorumluluk ergenlikle başlayıp yetişkinlikte devam ettiği için yetişkin eğitiminin yaşam boyu sürdürülmesi gerekir (Işıkdoğan, 2007).

Ergenlik dönemi; gelecekte benimsenecek inancın şekillenmesinde dini kabullerin rasyonel temellerde bilinçli olarak ele alınıp eleştirilmesini süzgecinden geçirildiği, hem dini uyanışın hem de dini konulara şüphenin yaşandığı çelişkili ve çatışmalı dönemdir (Hökelekli, 2002). İnsan hayatı boyunca bir tekâmül üzere yaşar ve kendi potansiyelini gerçekleştirir. İdeal alanda kat edilen yol insanın tekâmülünü oluşturur. Her insan bir üst seviyeye çıkmak için kendisiyle yarışır. Gençlik çağına ait ruhsal yapı içinde aile bireylerinden başlayarak çevredeki kişilere, düşüncelere ve kültüre doğru genişleyen bir alanda, gençlerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkilendiği benimsedikleri, duygu, düşünce ve tutum ve davranışlarında ortaya çıkan bir süreç olarak özdeşleşme yaşanır (Hökelekli, 2002). Bu süreçte gençlerin etkilendiği modeller özdeşleştiği kişiler onların hayata bakışları ve değerleri hakkında ipucu verebilir. Çocuklar ve gençler özdeşleşme yaşayacakları ve model rol olarak benimseyecekleri örnekleri tanıdığı, bildiği ve özendiği kişilerden seçecektir. Din öğretiminde Peygamberlerin yanı sıra örnek kişilerin hayatı verilmelidir. Gençlik çağı soru, sorgulama, yeniden kuma, kendi görme, kendi bilme çağıdır. Gençlere hoşgörülü, anlayışlı ve sabırlı yaklaşım gerekir.

### ***Yetişkinlikte Hazırlık***

Yetişkin din eğitimi açısından da din insana hitap eden bir kurumdur. Vahiy insan diliyle, insanlar arasından seçilmiş peygamberlerle insanlara ulaştırılmıştır. Dinin çağrısı insana göredir. Kuran'ın insandan oluşturmasını istediği hakikat; hayali, hayalî ulaşılamayacak bir şey

değildir. Dinin insandan beklediği hakikat karşılaştığı bütün olay ve olgulara, iman penceresinden bakması ve kendisinden beklenilene salih eylemiyle gerçekleştirmesidir. Bu hakikat insanın nefesinde, yani başındaki varlıkta, yüzüne baktığı kişide, elinde, cebinde, düşüncesinde, korku ve ümidinde, yüreğinin götürdüğü yerdedir. Bütün durumlar için hakikatin yaşanabilmesinin tek şartı, iman eden kalbi yanında bulundurmadır. İçinde bulunan durumu hak ile ölçme, değerlendirme, yargıda bulunup hüküm çıkarma ve hakkın gösterdiği adalet ile işleri tamamlama, hakikati kendi zamanında yaşamaktır (Demir, 2013, s.193).

Eğitim insanı değiştirip değiştiremeyeceği, etkileyip etkilemeyeceği ile ilgili tartışmalar bulunsun da Kuran'ın ve peygamberlerin gönderilmesi ve birçok insanın bu eğitimden etkilenmiş ve yararlanmış olmaları, açıkça eğitimin insan davranışları üzerinde etkili olduğunu gösterir. Eğitimin insanı etkileyebilmesi için insanın öğrenmeye istekli olması, kendisini değişime hazırlaması gerekir. Din eğitiminde öğrenmeyi bizzat insanın kendisi gerçekleştirmekte son sözü bireyin kendisi söylemekte ve öğrenme kararını o vermektedir. Öğrenmeye açıklık kadar kapalılık da insanın iradesindedir. Din insana iyi yaşam paketleri sunsa da iyi yaşam paketlilerini keşfetmesi gereken insandır (Selçuk, 2003). Öğrenmede gönüllülük esastır. Ayrıca amacı olmayan bir insana dinin bir amaç sunması bir işe yaramaz. Dinden önce insanın bir amacı olması gerekir. Din arınmak isteyenlere, doğruluk amacıyla olanlara rehberlik eder.

İnsan çocukluktan itibaren iyi-kötü ve doğru-yanlış gibi ahlaki ikilem ile karşı karşıyadır (Akbaba, 2008). Dini anlamda öğrenmek iyi ve doğru olanı tercih etmektir. İnsan akıl, vicdan ve fitrat gibi olumlu özelliklerini vahiyle birleştirerek heva ve şeytanın olumsuz etkilerine karşı gücünü artırmalıdır. Dinin, fitratın, vicdanın ve aklın sınırlarına dikkat etmek, muhtemel açıkları kapatmak, zaafı tanımak, her çağrıya ve davete evet dememek, davranışların sonuçlarını düşünmek, zayıf yönlerine karşı gerekli önlemleri almak, hataları küçük görmemek, insanın dini hayatta başarılı olması için dikkate alınması gereken bazı ilkelerdir (Demir, s. 208).

Birey açısından eğitim; yaşamın herhangi bir aşamasında o ana kadar ki davranış değişikliklerinin tümü ya da birikimi anlamına gelir (Öncül, 2000). Bu birikim insanı belli bir olgunluğa taşır. Din eğitiminin öğrenmedeki hedefi; insanın düşünme becerilerini kullanarak dini bilgiyi duygusal ve eylemsel planda yaşam becerilerine dönüştürmektir. Ancak her insan bilgiyle aynı düzeyde bir ilişki geliştiremez. Her insanın farklı

bir tekâmül çizgisinde yaşamını sürdürür. Yine her insan kendi yetkinlik düzeyine göre öğrenir ve davranır. İnsanın fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal olgunluk düzeyleri olduğu gibi dini-ahlaki gelişim ve olgunluk düzeyi de söz konusudur. Her insan kendi ahlaki olgunluk düzeyine göre davranış geliştirir. Yaratılıştan, insanın kendi tercihlerinden, kalıtsal özelliklerden ve daha birçok nedenden dolayı insanın bilgiyle ilişkisi farklı düzeylerde gerçekleşir. *Öğrenme düzeyi*; bir konuda sahip olunan bilginin yatay boyutta kapsamı ile dikey boyuttaki derinliği olarak tanımlanabilir. Bu kapsam ve derinlik, dinin amaçlarına uygunluk ve insani yetkinliklere sağladığı katkının ölçüsüyle ifade edilebilir. Dini bilgideki derinlik insanın bilgiyi içselleştirme, sindirme ve bilgiden amaçlar doğrultusundaki yararlanma başarısı ile ilgilidir (Demir, 2013).

İnsan davranışları açısından kendisini geliştirebilir, davranışlarının kalitesini amaca uygun bir şekilde değiştirip olgunlaştırabilir. Bireyin isteyerek öğrenmesi ve ne öğrendiğinin farkında olması belli bir birikimi ve olgunluğa ulaştırır. Böylece ameller zamanla daha güzele, daha yararlıya ve daha doğruya doğru bir akış içinde kalitesini artırması beklenir. Din eğitimi, öğretmen ve öğrenci arasında pedagojik ve didaktik bir ilişki iken Allah ve insan arasında kulluk ilişkisidir. Allah insan ilişkileri de belli süreç ve düzeyler içerir. Allah insanın ahlaki olgunluk düzeyine göre insana karşılık verir. Bu karşılık insanın gerçek dindarlığının göstergesi olarak Allah ve kul arasında yaşanır. Kulluk ilişkisi insanın tercih ettiği ahlaki iyilik ve kötülük mizanında orta çıkar. İnsan kendiliğinden iyiliğe ve kötülüğe hazır olmaz. İyilik ve kötülük insana çeşitli düşüncelerle ve ilham ve vesveselerle misafir olarak geldiğinde kişi kapılarını ve pencerelerini ya kapatır veya aralar. İyilik ve kötülük önce kalbe buyur edilir. İnsan bundan sonra iyilik veya kötülüğe hazır duruma gelir.

### ***Motivasyon***

Motivasyon, hâlihazırdaki gerilim açığını gidermek için organizmayı denge sağlayıncaya kadar enerjisini sürdürecekt iç ve dış sebeplerdir (Sümbül, 2010). Öğrencinin bilgiye karşı duyarlılığı, istekli olup olmaması ve motivasyonu çok önemlidir. Öğrencinin davranışı yapmasına neden olan güç kendisinden kaynaklanıyorsa buna içsel güdü, harekete geçiren güç kendi dışından gelmiş ise buna da dışsal güdü denir (Seven ve Engin,2008). Öğrenmeye karşı olumlu veya olumsuz tutum takınma, okula ve öğretmenlere ilişkin değer yargıları, öğrencinin benlik

duygusu, başarı ve öğrenme isteği, daha önceden öğrendiği kavramlar, alışkanlıkları, öğrenme güdüsü ve ümit ve korkuları öğrenmeyi daha başlangıçta etkiler. Bütün bunlar öğrenme olgunluğu olarak öğrenmeyi kolaylaştırabilir, zorlaştırabilir öğrenme fırsatı ve nedeni olabileceği gibi öğrenme engeli de olabilir. İlgisiz ve motivasyonsuz bir öğrenci siva tutmayan bir duvar gibi bilgiyi kabul etmez. Din öğretiminde bilgi gönüllü ve istekli bir kalbe doğar. Öğrenciler öğrenme sürecine istekli olmaları, öğrenmenin gerektirdiği ilkelere gönüllü katılmaları gerekir (Sümbül, 2010). Öğrencilerin öğrenmeye hazır ve istekli olmaları öğretmenin işini kolaylaştırır. Öğrenme sürekli yoğunlaşma ve ilgi ile sürdürülebilecek aktif bir süreçtir. Dikkat, ihtiyaç, tatmin olma, tasavvur etme ve eylem motivasyon basamaklarını oluşturur (Köylü, 2006).

Öğrenme büyük ölçüde *merak* güdüsüne bağlıdır. Merak, *dikkat* ve *ilgiyi* doğurur. Dikkat ve ilgi gibi organizmanın uyumunu bozan ihtiyaçlar da öğrenme nedeni olabilir. Merak ve ihtiyaç gibi güdüler ne kadar güçlü ise öğrenme o derece etkili olur. Öğrenmek için zihin ve tüm canlılık fonksiyonları uyarılmış olmalıdır ( <http://egitek.meb.gov.tr> ). Öğrenmek isteyen insanın arayışta olması gerekir. Kendisini gerçeğe ulaştırabilecek izlere, emare ve işaretlere ilgi duymalıdır. Duyular dış dünyanın nesnelere ve olayları hakkında bitip tükenmez zenginlikte bilgi sunar. Akıl sağlıklı duyularla elde ettiği bilgileri kullanarak işlevsel hale gelir.

Peki din öğretiminde motivasyonu artırmak için neler yapılabilir? Öğrencilerin öğrenme için güçlü bir amaçları, netleştirilmiş hedefleri kesin nedenleri varsa motivasyonları yüksek olur ( <http://www.drillpad.net/> ). Bunun için hangi konu veya ders olursa olsun dersin veya konunun amaçlarını öğrenciler açısından açık anlaşılır kılmak gerekir. Kazanımları hakkında bilgilendirmeleri lazımdır. Öğrencilerin kendileri ile ilgili düşünceleri, özgüvenleri öğrenme sürecindeki motivasyona olumlu katkılar yapar. Çözülmemiş kişisel sorunlar motivasyonu ve ilgiyi olumsuz yönde etkiler. Öğrenme konusunun niteliği, zorluk derecesi, yeniliği, uyarıcı zenginliği, hedefler, başarı standardı, ödüller, konudan beklentiler ve elde edilecek kazanımlar ve yararlar motivasyonu etkileyen etkenler olarak sıralanabilir. (Sümbül, s.25) İçsel ve dışsal motivasyonun sağlanmasında öğrenci, veli ve öğretmenin ortak çabası etkilidir. Öğrencinin öz-kontrol yeteneği kazanarak anne-baba ve öğretmen bağımlılıktan kurtarılması ise istenilen bir durumdur. Çünkü tutmak için elini uzatan muhataba el uzatılır. Eğer muhatabın elini uzatamayacak bir rahatsızlığı veya engeli varsa o zaman başka yardımlar yapılmalıdır. Hiçbir şekilde yardım almak

istemeyene de yardımın gerekliliği bir şekilde anlatılmalı ve gönüllü hale getirilmelidir.

*Dikkat* öğrenmenin ilk adımudur. Dikkat; zihnin aynı anda beliren nesne ya da düşüncelerden birini açık ve net olarak sahiplenmesidir. Dikkatin temelinde *odaklanma*, *yoğunlaşma* ve *bilinçlilik* yatar. Dikkati toplayan *uyarıcılardır*. Çevremizde çok fazla sayıda uyarıcı bulunmaktadır. Organizmanın bu uyarıcıların tümünü algılaması mümkün değildir, uyanarlardan birinin seçilmesine “*algıda seçicilik*” denir. Çevredeki uyarıcılardan hangisini seçeceğimiz dikkatimize bağlıdır. Kuran, dikkatsizliği, yaşama ve insanlara kayıtsızlığı, olay ve olgulara ilgisizliği, vahiy karşısındaki ciddiyetsizliği kınamıştır (21.Enbiya/2). Kuran, duyu organlarının etkin kullanılmasını ve aklın işlevselliğinin ve öğrenmenin ön şartı olarak kabul eder. Bilişsel sürecin başlayabilmesi ve kalplerin anlayabilmesi için “*gözlerin görmesi*,” “*kulakların duyması*” öncelikli adımlar olarak görür. Hatta Kuran’da ‘*görme*, ‘*bakma*’ gibi duyu organlarının eylemlerini “*düşünme*” ifade edecek şekilde hakikate götüren iç bakış olarak nitelmiştir. “*Basiret*” “*feraset*” ve “*nazar*” düşünceye yer veren bakışlardır. “*Görmedin mi? ...*” “*...görmezler mi?..*” gibi soru formunda gelen birçok ayette düşünmeye hazırlama ve teşvik vardır. Bu bakış açıları aklı işlevsel hale getirmekle elde edilebilir. Duyu organlarını kullanmamak, sağırlık (25. Furkan/72) ve manevi körlük olarak nitelendirilmiştir. (10. Yunus/42).

### **Zekâ**

Zekânın tanımı ile ilgili ortak bir görüşe varılamamıştır. Genel olarak zekâ “insanın yeni durumlara uyum sağlayabilme ve ihtiyaçlarını karşılayabilme gücü” olarak tanımlanmıştır (Bacanlı, 151). Din akıllı insanlara hitap eder. Çünkü akıllı insan varlığın özünü, dünyaya niçin geldiği, hayatın anlamı ve benzeri soruların cevaplarını merak eder. Söz konusu sorular bazı kişilerde çok derin ve çarpıcı bazılarında ise daha hafif ve yüzeysel etkiler yapar. Ahmak ve sefil kişilerde ise bu etki hissedilmeyecek kadar sönüktür (Kütük, 2005). Din eğitiminden beklenen yalnızca dini bilgileri malumat düzeyinde muhataplarına kazandırma değildir. Dini ilkeleri değer haline dönüştürebilmek için düşünsel, duygusal ve eylemsel boyutta bilgiye işlerlik kazandırmaktır. İnsan bilişsel gücünü aklıyla oluşturur. Din eğitimi alanındaki öğrenmelerde düşünme, en önemli öğrenme kanalıdır. İnsanların bilgiden ve bilgi sahiplerinden

yararlanma düzeyleri birbirinden farklı çeşitli derecelerde gerçekleşir. Bazı insanlar, düşünce görüşlerin delillerini, neden-sonuç ilişkilerini anlayabilecek yeterlikte iken, bazıları ise en baştan yalnızca dini hükmün peşindedir. Yalnızca zeki, başarılı insanların ilme, dine ihtiyacı yoktur. Din öğretimi dini sorumlulukları anlayabilecek bütün insanlar için gereklidir. Dinimizde sorumluluk vergiye göredir. Allah hiç kimseyi vermediği bir nimetten sorumlu tutmaz.

### **Sonuç**

Öğretmenler sınıfta sözleri ile güller dağıtıyor, inciler saçıyor olabilir. Fakat bu gülleri ve incileri kime ve nereye saçtığını da görmesi gerekir. Çuvalın ağzı açık mı? Kova çeşmenin önünde mi? Kovanın durumu ne? Bakması gerekir. Elbette öğrenci hazırbulunuşluğu başarı için garanti değildir. Hazırbulunuşluk daha iyi planlama ve program yapmamızı sağlar. Daha çok başarı elde etmemiz için ipuçları verir. Hazırbulunuşluk düzeyinde ortaya çıkacak olumsuz durumlar, şikâyet etmek, mazeret üretmek ve tembellik için neden oluşturmak için değildir. Aksine eksiklerimizi ve yapılacak işlerin listesini tutuşturur elimize. Eğitimin başarısı “öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyi” ile “öğretmenin yeterlik düzeyi” arasındaki karşılıklı etkileşime bağlıdır. Hazırlık herhangi bir faaliyetin başarılı bir şekilde uygulanması için en önemli aşamadır. Hazırlık konusunda öğretmen ve öğrenci iki insani tarafı oluşturur. Öğrenci bilgiye, öğrenmeye, yeni anlayış, davranış ve beceri geliştirmeye istekli ise, öğretmen de öğretmeye, öğrenme güçlüğüne gidermeye, yardıma ve rehberliğe hazır olmalıdır. Bu ilişki ne kadar samimi, sıcak, insancıl, karşılıklı saygı ve değer içeren sosyo-psikolojik bir ortam oluşturabiliyorsa başarı o oranda artar.

## Kaynakça

- <<http://egitek.meb.gov.tr/aok/aokikitaplar/aolkitaplar/psikoloji1/3.pdf>>  
Erişim:22.12.2011
- <[http://www.drillpad.net/DP\\_IRL\\_Laws.htm](http://www.drillpad.net/DP_IRL_Laws.htm)>
- <<http://www.preservearticles.com/201101033844/law-of-readiness.html>>  
Erişim: 23.06.2013
- <[www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003\\_cilt1/sayi\\_4/371-385.PDF](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_4/371-385.PDF)> Erişim:19.12.2012
- Akbaba, S. (2008). *Eğitim psikolojisi: Ahlak ve gelişimi*. Ankara: Pegem A.
- Altan, C., Kurt, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ayhan, H. (2003). *Evin okula yakınlaşması ve değişen anne-baba rolleri*. Ankara: MEB.
- Bacanlı, H.(2009). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Asal.
- Bilgin, B. (1980). *Türkiye’de din eğitimi ve liselerde din dersleri*. Ankara: Emel.
- Bilgin, B. (1987). *İslam ve çocuk*. Ankara: Diyanet İşleri.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. D. A. Özçelik (Çev.). Ankara: MEB.
- Çamdibi, M. (1989). *Din eğitimine giriş*, İstanbul: MÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Demir, Ö. (2013). *Dini kavramlar ve öğrenme ortamları: Salih Amel örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- Dilci, T. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Duman, B. (Ed.) (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Hökelekli, H. (2002). *Gençlik din ve değerler psikolojisi*. Ankara: Ankara Okulu.
- İşıkdoğan, D. (2007). *Yetişkin din eğitimi açısından Mevlana ve mesnevi kıssalarının eğitsel değeri*. Uluslararası Mevlâna ve Mevlevîlik Sempozyumu, Bildiriler II [Mevlânâ Celaleddin Rumi’nin 800. Doğum Yılı Anısına], 26-28 Ekim, [t.y.], cilt: II. s. 118.
- Köylü, M. (2006). *Psiko-sosyal açıdan dini iletişim*. Ankara: Ankara Okulu.
- Kütük, S. (2005). *Bilim ve bilim felsefesi üzerine*. İstanbul: Açılım
- Mehmedoğlu, Y. (2003). *Evin okula yakınlaşması ve değişen anne-baba rolleri: ergenlerin kendi olma bilinçlerini güçlendirme*. Ankara: MEB.

- Merry, R. (1998). *Successful children successful, teaching*. Bristol: Open University
- Selçuk, M. (1997). Din öğretiminin kuramsal temelleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4.
- Selçuk, M. (2000). *Din öğretiminde yeni yaklaşımlar: teorik ve pratik açmazları ile kültürel miras öğretimini sorgulayan bir deneme*. İstanbul: MEB
- Selçuk, M. (2003). *2000'li yıllara girerken irşad anlayışımız üzerine bazı ilk düşünceler*. Ankara: Diyanet İşleri
- Selçuk, M. (2003). *Evin okula yaklaşması ve değişen anne-baba rolleri: din öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: MEB
- Seven, M. A., Engin, A. O. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye duydukları ihtiyaç ve kopya çekme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(1),111-136.
- Sümbül, A. M.(2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim.
- Taşpınar, M.(2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan.
- Ünal, M. (2005). *Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

*İletişim:*

*Ömer Demir*

*Gülpınar İlköğretim Okulu*

*Ankara, Türkiye*

*E-posta: omerogretmen@msn.com*



## Dinler Arası Diyaloğun Kaynağı ve Prensibi Olarak Dindar Tutum

**PETER GRAF**

*Osnabrück Üniversitesi*

**MİZRAP POLAT [Çeviren]**

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

*“Kim Onu tanıyorsa, onu tasvir etmez,  
ve kim Onu tasvir ediyorsa, onu tanımiyordur.”<sup>1</sup>*

*“Kimin bir (gören) kalbi varsa,  
O gözünü kaldırıp atsın,  
O zaman görecektir.”<sup>2</sup>*

El-Hallac

Bütün dinler güçlerini kendilerine inananların filiyatından kazanırlar. Bu kişiler genel olarak dinlerini çevrelerinden alır, çocukluklarında ve gençliklerinde, ömürleri boyunca sık sık arayacakları, bir Tanrıya saygı duymayı öğrenirler. Dinsel yaşamın bu başlangıcı sadece basit bir başlangıcı temsil etmez, dindar varoluşun kaynağından gelir ve onun özüne uzanır. Dinler tarihine bir bakış gösteriyor ki, yeni bir din, ilâhiyatçılar, hukuk ver tefsir alimleri vasıtasıyla daha sonraki biçimlerine sokulmadan önce, kuşaklar boyunca inananlar tarafından yaşanıp aktarılmıştır. Yeni dinin bu ilk evreleri, daha sonra gelecek olan her şeye temel oluşturan, dindar yaşamın güçlü ve bir o kadar da ikna edici biçimlerini ortaya koymaktadır.

<sup>1</sup> El- Hallac: “O Leute rettete mich vor Gott (Ey insanlar, beni Tanrıdan kurtarın). Worte verzehrender Gottessehnsucht (Yiyip Bitiren Tanrı Özleminin Kelimeleri), Freiburg i. B. 1985, S. 50.

<sup>2</sup> El- Hallac, iktibas kaynağı: Tengler, Richard: Das Du im Ich und das Ich im Du. Mystisches Schauen und Leben (Bendeki Sen ve Sendeki Ben. Mistik Bakmak ve Yaşamak). Pfullingen: Johannes Baum 1924, S.18 (Wiener Parapsychische Bibliothek [Viyanalı Parapsikolojik Kütüphanesi] 13).

Bu noktada benim savım devreye giriyor. Eğer dinler arası diyalog, bu dünyanın gelecekteki gelişimine önemli bir katkıda bulunacak olan bir görev olarak anlaşılıp ve bu bağlamda da evrensel ve kültürler üstü gücünün geliştirilmesi isteniyorsa, kendisine farklı dinlerin<sup>3</sup> inananları tarafından bin kat daha fazla ehemmiyet verilmesi zorunludur. Dinler arası diyalogun gücünü geliştirmesi, bilinçli olarak ayrı inançlara inanan din mensublarının imani derinliklerinden kaynaklanan karşılıklı tavrından doğmasına ve diyalogu sürdüren müminin dinin diyalog esnasında tartışma konusu edilmemesine bağlıdır.

Bu bağlamında ben aşağıda belirtilen dini yansımanın iki ayrı düzlemi arasında fark görüyorum: birincisi farklı dinlerin inananlarını birleştirirken, ikinci düzlemde onlar birbirinden belirgin bir şekilde ayrılırlar. Dini yansımanın birinci düzlemi dindar tavırdan kaynaklanır ve sahibini içten gelen bir yönlendirmeye dini olanı ciddiye almaya sevk eder. Dini yansımanın ikinci düzlemi ise, bir dinin öğretisi ve etiği tarafından belirlenip kendini dinsel uygulama süresince geliştirir. Ruh ve derin bir dini teveccühün düzlemi olan birinci düzlem, belli bir dinin dini bilgi ve kanaat alanı olan ikinci düzlemin önündedir.

Yukarda anılan bu ayırmadan benim merkezi sorum türüyor: Dindar bir yaşam sürdürmeye teşvik eden, ancak kendisi henüz belirli bir dinin belirgin öğretileri tarafından tanımlanmayan asli iç dinsel düşünce tarzının işaretleri var mıdır? Bu iki alan ayırt edilebilirse, birinci alanın işaretleri farklı dindeki insanları kendi dinlerinden yola çıkarak dindar bir yaşam sürdürme gayretleri çerçevesinde istisnasız birbirine bağlar. Bu nedenle dindar düşünce tarzının ilk ve asli alanı olan bu alan farklı dinlere mensup, inanan insanların karşılaşmaları ve birbirlerini anlamaları için bir köprü sunar. Bu bakımdan dindar bir yaşamın başlangıcını karakterize eden, içsel bir beklentiyi geliştiren bu birinci dini yönelim alanına bir bakış genç insanların farklı dinlere sahip toplumlardaki eğitimi açısından büyük anlam kazanmaktadır.

<sup>3</sup> *Dinlerin' kavramsal tanımı şöyledir: Dinler insanlar ile mevcudiyeti kabul edilen, kainat üstü güçlerle bezenmiş olup kendilerine bir suret izafe edilen yada sureti tasvir edilemeyen aşkın ve kutsal varlık alan ilah veya ilahlar arasındaki ilişkileri bağlayıcı bir şekilde belirleyen tarihsel fenomenlerin toplamıdır (...).*

*Külte özel bir özen göstermek (Latince: „religere“: özen göstermek), ve insanın Tanrıyla bağı (Latince: „religare“: bağlamak, ilişkiye geçmek) manasında olmak üzere „religio“ (din) kelimesinin sözlük anlamı iki biçimde açıklanabilir. Bu konuda ayrıca şu muteakib kelimelere de bakınız: Yunanca : „axios“: hak eden, değer; „axioein“: değer vermek, istemek; „axioma“: dikkate değer olan. Benim savım dünya dinleri olan Hinduizmi, Budizmi, Yahudiliği ve İslamiyeti dikkate alıyor. Dünya nüfusunun % 60 kendini bu inançlardan ait kabul ediyor. Meyers Neues Lexikon (Meyer'in Yeni Ansiklopedisi), Band 6 (1980), S. 540.*

Bu bağlamda amacım, Avrupa'nın büyük şehirlerindeki yeni dinsel haritaya pedagojik bir cevap bulmaktır. Bu harita son on yılda esaslı bir şekilde değişmiştir: Bu arada, batı Avrupa'da farklı dinlere sahip dindarlar arasında yeni olduğu kadar, sıkı da bir komşuluğumuz bulunmakta. Yuvarlak olarak %20'si Şii olan Müslümanlar Almayada şimdiden 3174000 kişiyle önemli bir dini azınlık konumundalar.<sup>4</sup> Ne Hıristiyan veya seküler çoğunluk, ne de Müslüman azınlık her iki taraf için de tümüyle yeni olan bu kültürel duruma tatmin edici bir biçimde hazırlı değillerdir. Burada esas olan, ne her kültüre mahsus ayrı ayrı bölgelere kaçmak, ne de hiç kimse için bağlayıcı olmayan gelişi güzel bir dünya oluşturmaktır, bilakis, kültürel gerçeklikleri gözden kaybetmeden, birinin diğerini anladığı ortak yol bulmaktır. Buradaki soru, ayrımların kabul edildiği ve aynı zamanda da karşıdakinin dikkate alınıp ona saygı duyulmasının sağlandığı ortak bir zeminin nasıl oluşturulacağı sorusudur. Bu zor soruya kabul edilir olduğu kadar, geçerli de bir cevap bulabilmek için Avrupa'nın yüksekokulları göçmenlerin geldikleri ülkelerin bilim adamlarıyla alansal işbirliğine ihtiyaç duymaktadırlar.

### **Çıkış Noktası**

Müziğin dünyasında sesi yapan ton değil vurulmuş tonla birlikte -her enstrümana göre farklı- tınlayan üst ton dizgesidir.

Her enstrümanın özgül olarak karakterize ettiği, farklı tonlar, üst ton dizgesi vasıtasıyla ahenkli bir ses meydana getirirler. Zaten bu şekilde farklı tonların dizilişiyile kulağa hoş gelen bir melodi ortaya çıkar. Buna benzer şekilde farklı diller, kültürler ve uygarlıkların -farklı temel tonlarından dolayı-, birlikte yaşamalarında bir harmoni oluşur, çünkü bunlar enstrümanlarıyla ve fiziki varlıklarıyla ortak konuşmalarında, birlikte şarkı söylemelerinde ve gruplar halinde yaşamalarında birbirlerini dengelerler. Ahenkli bir ses aynı tonlardan değil, farklı tonlardan ortaya çıkar, vuruş aralığının değişiminden heyecan veren bir ritim oluşur. Bu bakımdan, dindar varoluşun alışılmamış temel tonları yeni bir ses uyumunu ortaya çıkarabilir ve farklı grupları, ayrılıklarına rağmen değil de, kendilerine has temel tonlarının farklılıklarından dolayı, zenginleştirici buluşmaya davet edebilir.

<sup>4</sup> *Almanya (Soest) Merkez İslamEnstitüsü Arşivi'nin 2004 Yıllı Aktüel Verileri: "Muslimische Revue", 25. Jg. H. 2, S. 79.*

## **Dini Olanın Algılanmasında İnançlı Duruşun Öncüllüğü**

Dindar bir duruştan yola çıkmak, teolojik öğretilerden, dogma ve yasadan önce gelen, deruni dini yönelişe dikkat etmek demektir. İnsanları beklenti anlamında asli olduğu kadar esaslı bir tarzda etkileyen ve yönlendiren de bu dindar duruştur. Buna bağlı olan ruhi uyanış dini gelişmenin köklerini besler, teşbihen diyebiliriz ki daha sonra üzerinde belli bir dinin dal ve budaklarının yeşerebildiği bitkinin kökünü geliştirir. İşte bu dindar duruşu insanlar ailelerinden öğrenirler. Bu bağlamda ruh, öğrenilmiş bilgidен çok, dinsel motivasyona yönelimlidir. Bu olgu genç insanları pür dikkat ailelerinin dini kapsama alanına girmeye teşvik eder ve bu imani tutumun hatıradan canlı tutulması da yetişkin dindarları, eğer yabancı bir yerde yaşıyor ve de imani duruşlarını çocuklarına devretmeyi amaçlıyorlarsa, yeniden harekete geçirir. Bir ruhaniyet olarak algıladığım dindar tutum sadece dindar bir varoluşun başlangıcını karakterize etmekle kalmaz, aynı zamanda onun özüne de dokunur. Dindar tavır kendinden aldığı motivasyonla daha sonra gelişen: dini eylem, dindar bir öğretinin öğrenilmesi, kutsal yazıların okunması, dini olarak temellendirilmiş bir ahlaki temsil edme gibi şeyleri besleyen bir tutumdur (duruştur). Bir ruhaniyet hali olarak dindar tutum algının ilk fikri alanını tanımlar. Dini olana dikkati yöneltme anlamında olup yakinen tanımlanmamış bu algı daha sonra gelişecek olan algıların ilk biçimini teşkil eder. Kavramanın mütakip alanında ise, belli bir inanç kesin biçimiyle açık şekilde ifadesini bulur. Din konusunun bilişsel bağlamda işleniş alanları bence şunlardır:

*Birinci bilişsel alan: Dini olanı dikate alma olarak dindar duruş (tutum veya tavır)*

*İkinci bilişsel alan: Belli bir inancın ifadesi olarak dindar yaşam*

İçten gelen dindar düşünce tarzı prensip (principium) anlamında -kanaatimce-sadece bir başlangıcı değil, aynı zamanda da dindar yaşam tarzının asli kaynağını belirler. Bundan da öte, o belirli bir dinin öğretisinin oluşmasının ilk adımındır. Bu sebepten dolayı, yukarıda birinci teşvik edici alanda anılan dindar duruş farklı dinlerin inananlarını birleştirdiği gibi, dinler arasındaki buluşma ve diyalog için de güvenilir ve inandırıcı bir zemin sağlar.

## **Ağının Aksiyomu Olarak Dini Yöneliş**

Dindar tutum gönül dünyasının uyanışında ifadesini bulur. Onu, öğrenilmiş bilgi değil, motivasyonel beklenti karakterize eder. O kendini önceden kazanılmış yetilerle değil de, bilişsel bir dikkatle ifade eder ve bir şeyleri anlamaya çalışanın, batini arayışını yönetir. Bu tutumun amacı, dünyada insanın yönünü bulması için, algılanılanı belirlemek ve konsantrasyonu sağlamaktır. Bu vecihle ruhaniyet dünyasındaki bu ilk uyanış, kişinin beklentisini yöneten, onu seçimlerinde motive eden ve dini hayatında gideceği yolları öneren deruni dikkati karakterize eder. Böylece dindar tutum algıyı günlük fikri aktivitelerin etrafında döndüğü içsel bir eksene hemen yönlendiren bir bilişsel yön belirleme şekline getirir. “Aksiyom” kavramı Yunancadaki asli anlamıyla aşırı derecede saygı görmeyi gerektiren şeyi ifade eder. Sonuç olarak bu kavram, kendi içinde harici faaliyetleri yöneten, deruni bir yön belirleme düşüncesini güçlü bir şekilde ifade eden bir özellik taşıyor.

Bilişsel yön belirlemenin aksiyomu anlamındaki bu asli dindar tutum inançlı insanların dikkatini olduğu kadar beklentilerini de yöneten bir etki gösterir. Bir çok etken sinyallerini bu düşünsel yön belirleme eksenine aktarır, onu yükler ve böylece ona bu aksiyomdan kaynaklanan gücü aktarırlar.

Büyük dünya dinleri Hinduizm, Budizm, Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslama baktığımızda bu dinlerin inananlarının temel dindar tutumlarını belirleyen beş ana olgu göze çarpar. Bilişsel yön belirlemenin bu etkenleri yada anları bu dünya dinlerinin tüm inananlarını birleştirir. Bunlar aynı zamanda zihinsel tutumun bireysel dini oluşumunun ilk safhasını oluşturduklarından farklılık için fikri temeli, yani şahsın kendine has dini anlayışının gerçekleşmesini de sağlarlar.<sup>5</sup>

## **Dini Yöneliş Aksiyom Faktörlerinin İkilemi**

Deruni yön belirlemenin etkenleri sadece çevredeki insanlarla olan ilişkide, yani dindar kişilerin beklentilerine başkalarından aldıkları cevaplar çerçevesinde gelişebilir. Çevrenin verdiği cevaba göre dinsel

<sup>5</sup> Bu bakımdan dindar yönelişin deruni aksiyomu coğrafi olarak global oduğu gibi, kültür tarihi bakımından da evrensel bir görüntü verir. İnsanların her zaman, her kıtada ve uygarlıkta dindar duruşun deruni aksiyomunun özelliklerini yansıtan dini uygulamalar geliştirdiklerini kabul etmek gerekir. Nasıl ki, dil bilinci bütün çocuklarda doğuştan varsa ve aileleri dilsiz ve sağır olduklarında bile onlar dil arayışı içindelerse, benzer şekilde insanlar da uygarlığın başlarından beri dine yönelmek için bir hassasiyet geliştirmiş gibi görünüyor.

yön belirlemenin etkenleri, ya önceden var olan aşkın varlığa yönelme duygusu, ya da mevcut çevrenin beklentilerine uyma eğilimini ortaya çıkarırlar. Neticede yön belirlemenin etkenleri ikili anlamda etkili olabilir:

Bu tesir ya pozitif olarak, uzakta olan aşkın varlığa yaklaşma anlamında dini olana dikkatini yöneltme, ya da negatif olarak, içinde bulunulan çevrenin beklendileri ölçüsünde dini olana yönelme ve böylece politika ve cemaat amaçlarını ön plana çıkarma şeklinde tezahür eder. Eğer dinsel dikkat, enstrüman olarak, saltanat hedeflerine yada başkaları üzerinde güç kazanmaya yarıyorsa, deruni yön belirleme etkenleri menfi bir etki yaratıyor demektir. Neticede olarak bundan dini yön belirleme etkenlerinin -her hangi bir dini öğretilerden önce ve ondan bağımsız olarak- negatif anlamda bir ikileme içine düştüğü ve dini türdeki en ağır anlaşmazlığı kuşaktan kuşağa aktarmaya yaradıkları sonucu çıkar.<sup>6</sup>

### **Bir Yol Olarak Dinler Arası Diyalog**

Dinler yolda birbirleriyle karşılaşılıyor. Göçmenlik ve tehcir süreçleri ve de her gün uluslararası iletişim şebekesi ağları üzerinden gelen ve giden bilgi değişimi dindar insanların bu gün her zamankinden çok birbirlerinden haber alma ve birbirleriyle karşılaşmaları sonucunu doğuruyor. Farklı inançlar arasında yakın komşuluk artık Batı Avrupanın büyük şehirlerde olağan bir durum haline dönüştü. Bu normal durum aynı zamanda hem çoğunluk hem de azınlık için beraberinde bir dizi yeni sorularıda getiriyor ki, bunlara şimdilik hiç kimse yeterli bir cevap bulmuş durumda değildir.

<sup>6</sup> *Dinler tarihiyle ilgilenen kişiler kaçınılmaz olarak bilirler ki, din insanlığın bir çok büyük kültür ve uygarlık başarılarına kaynaklık ettiği gibi, yine din adına en acı çatışma ve ağır suçlarda işlenmiştir. Dini yönelim anlayışın ve ölçülü olmanın olumlu güçlerini geliştirdiği gibi, dışlamanın ve uyuşmazlığın negatif güçlerini de yayabilir. Din adına her zaman hem milletler ve kültürler arasında barışa, hem de savaşa ve farklı inançlıları takip altına almaya çağrı yapılmıştır. Bunu da belirlemek gerekir ki, barışa yapılan çağrı anları yine de çoğunluktadır. Hiç bir dinde barışa ve bir diğerine hizmete yapılan merkezi bir çağrı eksik değildir. Buna rağmen sadece bir din adına değil, bütün dinler adına savaşlar sürdürülüp anlaşmazlıklar aranmış ve aranmakta ise de, bunun sebebini her hangi belirli bir dinin kendi özünde değil de, dinin bir ön aşamasını oluşturan dini yön belirlemenin o anda kişide oluşturduğu negatif hedeflenmede aramak gerekir.*

## Dinler Yolculukta

Avrupa’da dini azınlıklar tümüyle dünyevi olayların sonucunda, çoğunlukla da politik ve ekonomik sebeplerden oluşmuştur. Zaten dinlerin kendilerinde de, özellikle de Budizm, Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam göçmenlik olgusuyla tanıştırlar. Onlar hep yol düşüncesini ve hacılık geleneğini korumuşlar ya da tebliğ için yollara düşmüşlerdir. Yol (tao, via, hodos, tariqa, lam<sup>1</sup>) ve hacılık mefhumları, ya yabana ve çöle doğru yola çıkma, veya vatan edinmeme, ya da bir kutsal ziyaret gibi, dini görevler şeklinde ifadelerini bulmuşlardır. Onlar adeta dini yaşamın öz fikrini oluşturuyorlar. Hıristiyanlar, bu günkü isimlerini almadan önce, “Yeni Yolun Takipçileri” olarak adlandırılmışlardı (Act 9, 2 ). Yunanca’da yol (hodos) anlamına gelen kelime İncilde en sık kullanılan kelimedir.

Dinsel varoluşu „yol da olan“ olarak algılamak, dindar tutumla örtüşür. Böylece bu algı inananları, sosyopolitik olarak göçmenlik tarafından belirlenmiş modern bir dünyada din bağlamında birleştiriyor. Bir toplumun içindeki ortak yol onları dinler arası buluşmaya davet ediyor. Özellikle azınlıkların diasporada içinde yaşadıkları toplumla beraber yeni bir ortak yol bulma görevi vardır. Hiç bir kimse komşusuyala beraber devamlı bir iletişime girmeden ikna edici ortak bir yol bulamaz. Bu komşular da zaten aynı şekilde modern ve kültürel çeşitlilikle belirlenmiş yeni bir topluma doğru giden bir yola çıkmış durumdalar. Bu yeni toplumda, hiç bir farklı grup diğerleriyle bir fikir birliğine gitmeden ve mümkün olduğunca çok insan da birbiriyle alışverişe girmeden başarılı bir yaşam biçimi geliştiremez.<sup>8</sup>

Bunda da öte, yol tasavvuru dindar kişiler arasında dinler arası diyalog için önemli olan bir yaklaşımı, yani farklı yollarda yürüyor olsalar bile karşılaştırılabilir bir hedefe sahip olabilecekleri yaklaşımını kavratıyor. Üstelik kendilerini seferde bilen insanlar, kendilerini henüz hedeflere ulaşmamış ve bu nedenle bir şey elde etmemiş insanlar olarak kabul ediyorlar. Böylece bu insanlar benzer yüksek ideallerine ulaşma çerçevesinde gösterdikleri ortak cabanın bilinciyle birbirlerini büyük bir saygıyla karşılarlar.

<sup>1</sup> Tibetce’de ki “lam“ yol anlamındadır. “lama“ ise yolu bilen insan anlamına gelir.

<sup>8</sup> Franz Kafka: “Yollar“, üzerlerinde yüründükçe oluşur.” Bir çok farklı millete ait insanın bunda katkısı vardır, bir bütünü oluşturan hiçbir grup tek başına kendi konumunu ve kimliğini bulmaya muktedir değildir.

Peygamber de kendi “yoldaki“ inananlarına farklı yollar hakkında tartışmaktan sa, seçmiş oldukları yolda mümkün olduğunca ilerlemeleri için çaba sarf etmelerini tavsiye etmiştir.

### Tanrı Her Öğretinin Üstündedir

Skolastik düşüncenin önemli bir fikrini ifade eden “Deus maior“ cümlesi ortaçağ Hıristiyan teolojisinin içinden bir baştan diğerine tıpkı kırmızı bir iplik geçer. Bu cümle, „Tanrı, onun hakkında söyleyebileceğimiz her şeyden daha yücedir“ düşüncesini ifade etmektedir. Bütün ibrahimi dinler bu konuda birbiriyle benzeşen bir tutum içindedirler. Tanrı, insan tarafından üretilen her öğretinin üstündedir. Tüm teolojiler ondan dolayı ortaya çıkmasına rağmen, O onların bir parçası olmaz,<sup>9</sup> çünkü O hiç bir tarife sığmaz. Ya Onun ismini hiç söyleme, yada sonucusu ifadelere sığmayan 100 ismini bilincinde tut. Özellikle mistik geleneği karakterize eden tüm teolojilerin bu açık orta alanı dinler arası diyalog için önemli bir saha oluşturuyor. O, inananları Tanrının aşkınlığı önünde ortak saygıda buluşturuyor.<sup>10</sup> Bunda da öte bütün ibrahimi dinlerde bu anlayışın öne çıkardığı mistik gelenekler bulunmaktadır ve bunlar İlahın tarife sığmazlığını ifade ederler.

<sup>9</sup> Hıristiyanlığın önde gelen teologlarından biri olan Karl Rahner ölümünden birkaç gün önce, 80'inci doğum gününü kutlarken Freiburg Başpiskoposluğu Katolik Akademisinde, kendisinin teolojik vasiyeti olarak kabul edilebilecek, bir konuşma yapmıştır. Bu konuşmasında iki noktayı vurgulamıştır:

1. Bütün teolojik ifadeleri sadece kıyası ve sonucta keınleşmemiş söylemler olarak anlamak lazımdır. Çünkü anlatılmak istenen şey hiç bir zaman tam olarak kavranıp ifade edilemez: ‘evet ile hayır arasında garip bir dalgalanma’. “İlahiyatla ilgili uğraşımızda bunu tekrar, tekrar unutuyoruz... (gelin) ifadelerimizi her defasında, Tanrının kendi sesiz kavranamazlığına terk edelim...”

2. Dindar bir İsevilik yetmez: Merkez nokta: Tanrının sonsuz gerçekliğiyle, güzelliğiyle, kutsallığıyla, özgürlüğü ve sevgisiyle kendisini varlığa bildirmesidir... asl olan ilâhi şeylerde tecrübe edinmektir içimizdeki ,mutasavvfi' keşf etmektir.’

Georg Kügler: Karl Rahner. Geis der Unruhe, Christ in der Gegenwart im Bild Dergisi, Mart 2004, 3. sayı, 15. yıl, S. 38- 40.

<sup>10</sup> Buna paralel olarak Budizm her türlü ilahlık tasavvuruna karşı çıkıyor. Hindular ise, kendilerinin çok çeşitlilik arz eden ilah anlayışlarını Brahman'ın akıl ve sır erdirilmez kozmik prensibinin farklı inkarnasyonlarıyla izah ediyorlar.



Bu meyanda üç ibrahimi dinden birer söylevi aşağıda aktaralım:

Hıristiyan theolog Dionysios Areopagita şöyle yazmıştır:

- ‘İlginç: Bir teoloji Tanrıya ne kadar yaklaşırsa, o kadar sessizleşir’.<sup>11</sup>

Aşağıdaki tasavvufi bir deyim Al- Hallac’ın öncül sentezini hatırlatıyor:

- ‘Ruhu gerçeğin elinde kar gibi erimeyen kişinin, elinde gerçek kar gibi eriyor.’<sup>12</sup>

- Hasidi Baalşem demiştir ki: ‘Bilginin yüksek düzeyine vardığımda, gördüm ki, öğretinin tek bir harfni bile öğrenmemiş ve İlahın hizmetinde tek bir adım bile yol kat etmemişim (...).’<sup>13</sup>

İşte sonsuz sorunun tam da bu noktasında, tüm inananlar kendi Tanrısını algıladıkları. Onu, büyüklüğü tarif edilemez ve akıl ermez olarak tanırlar. Bu tecrübe onları, geleneklerin ötesine geçerek daha derinlere inmeye ve mutlak olanın kavranamazlığını kabule çağırır. Bu açık tecrübeye yönelen inananlar kendilerini bilginin eksik olduğu bir yerde değil, tam tersine olgunlaşmış dini kavrayışın tam ortasında bulurlar. Sonuçta mutlak olanın önünde derin saygı farklı dinlerin inananlarını birleştirir. Ayrıca bu saygıdan dolayı kişide diğer din mensublarına karşı saygıya doğar, ki bu saygı şahsın kendi dinin de özünde bulunan benzer sırta saygısının bir yansımasıdır.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Dionysius Areopagita: *Ich schaute Gott im Schweigen (Tanrıya suskunlukla baktım). Mystische Texte der Gotteserfahrung (Tanrı İdrakinin Mistik Metinleri)*, Freiburg i. B. 1985, S. 6

<sup>12</sup> William Stoddart, *Das Sufitum. Geistige Lehre und mystischer Weg (Sufilik. Ruhsal Öğreti ve Mistik Yol)*, Freiburg i. B. 1979, S. 95.

<sup>13</sup> Martin Buber, *Die Erzählungen der Chassidim (Hasidim Hikayeleri)*, Zürich 1949, S. 133.

<sup>14</sup> Benim niyetim dünyanın en dindar ülkelerinden biri olan Tibet’te bu güne kadar dinler arası alanda yaşananların batılı yabancılar içinde anlaşılabilir olduğu tezini sunmaktır. Tibet’te Budist’ler de, Hindular ve Caynistler gibi batı Tibet’te bulunan ilk kutsal dağ Kaylaş’ı, onun zirvesine çıkmak için değil de, etrafında dönüp tavaf etmek için ziyaret ediyorlar. Nerdeyse 7000 m yükseklikte olan dağın 4000 ila 6000 metreleri arasında yelkovanı yönünde dönerek tavaf etmek bir çok insan için, bu yüksekliklerde havadaki oksijenin azlığı nedeniyle, katlanılmaz oluyor. Hacılardan hiç biri dağın zirvesine çıkmayı düşünmüyor. Bu zaten yasak. Aynı zamanda biliyoruz ki, İngilizlerin sonradan kendi adamlarından birinin adını vererek, Mount Everest diye adını değiştirdikleri bu kutsal dağın zirvesine, eğer Nepal’li dağ kılavuzlarının yardımı olmasaydı, asla ulaşamazdı. Kendileri kutsal kabul ettikleri bu dağın zirvesine çıkmayı asla düşünmemiş olmalarına rağmen, bu derin inançlı Tibetli dağ kılavuzları bir Yeni Zelandalıyı dünyanın en yüksek zirvesine ulaştırma bilgi ve kuvvetine sahip yegane kişilerdi: Bu, dünyanın en yüksek dağının zirvesine ilk kez ulaşmak için dünyayı birleştiren kültürler arası bir iş birliği olayıdır.

## Dini Yönelişin Aksiyometrik Etkenleri

Her yolculuk ilk adımla başlar der bir Çin atasözü. Dindar bir yaşam sürdürmek üzere yola koyulmak için gereken motivasyon, dini ilginin birinci sahası olan yönelişin içsel (deruni) aksiyomundan geliyor. İçsel aksiyom, yönelişin deruni bir eksenini gibi yolda görünen nesnelere dikkati yöneltmek onları uygun bir şekilde kullanma kabiliyeti kazandırır. Bu yöneliş varlığını beş güçten temin ediyor. Bunlar ona yola çıkmak için asli davet yerine geçen teşvikleriyle harekete geçme gücü veriyorlar. Güçler birbirleri sayesinde kuvvetleniyorlar. Eğer bunlar biri diğerine karşıt yönde etki gösterirlerse, karşılıklı olarak birbirlerini güçsüzleştirir ya da söndürürler. Bu durumda dini yönelişin aksiyomu aşkın olanın üzerine bina edilen esas düzeneğini kaybeder. Bu durumda o daha çok başkalarını yönetmeye ya da terfi ettirmeye yarayan bir araç görevini üstlenir. Dini yönelişin aksiyomu bu durumda karşıt bir güce dönüşür: O artık kendisinin ya da başka insanların lehine veya aleyhine, önceden tanımlanmış bir emre göre muamele edecektir.

Aşağıda dünya dinlerince önemli ve ortak olduğuna kanaat ettiğim dini yöneliş aksiyomunun beş faktörünü tanıtacağım:

## İlahi Olana Yüzünü Döndürme Etkeni

İlk etken inananların dikkatini ilahi olana çekiyor. Bu etken kendini “ yukarıya bakış” şeklinde ifade edip, kutsal olana karşı saygıyı içeriyor. Kıyama kalkma tavrı ve düşünme yetisiyle bilfiil olanı kavrama denemesi bu etkenle bağlantılıdır. İnananların genelde kanaat getirdikleri gibi doğanın (fiziğin) arkasında bir metafizik var mıdır? Bu soruya gösterilen ilgi bütün dinlerdeki dindarların ortak noktasıdır. Bu da, esasında dindarlığın metafiziğe yönelen ilk ve köklü başlangıcını oluşturur.

İlahi olana özen ve dikkat, kendini anlama cabasının neticesidir. İnananlar kendi varlıklarını ilahi varlığın<sup>15</sup> etkisi altında bulunan şey olarak algılıyor ve kurtuluşa ermelerini onun etki gücüne bağlıyorlar. Bu nedenle İlahla dua, meditasyon yada dini metinleri okumak yoluyla ilişkilerini korumaya uğraşıyorlar. Almancada ki ‘kutsal’ anlamına gelen “heilig” kelimesi belirgin olarak işte bu tasavvuru dile getiriyor: Bu kelime ‘tam, eksiksiz’ anlamına gelen Yunancada ki “holos“ kelimesinden

<sup>15</sup> Latince “numen“ kelimesi ilahi istek, ilahi hüküm, ilahi varlık anlamındadır.

türetilmiştir. Bu kelimenin içeriği ile insanın var oluş anlayışı bağlantı içindedir, bunla insanın kendini sadece Kutsalın etkisinin altında kemalete erdirebileceği tasavvuru ifade edilmektedir. İnananların Tanrıya yönelmesinin sebebi de budur. Bu biçimde onlar gerçeği fiziki olarak algılanılardan içinden geçen arı ve şeffaf olan ilahi ışık hüzmeleri şeklinde, algırlarlar.<sup>16</sup>

Bu bilişsel yön belirleme kendini fiziki olarak gözükeneğin ötesindeki metafiziksel yansımanın felsefi arayışında da aynı şekilde ifade ediyor. Seyit Hasan Nasr gibi Müslüman bilginler çok etkili bir biçimde insanların incelenmesi için bir “sciencia sacra”nın (= gizli ilmin) önemine boşuna dikkat çekmişlerdir.<sup>17</sup>

Bu aksiyometrik yön belirlemeden, kutsallığa saygı, dini metinlerin okunması, dua ve bu meyanda oluşan çeşitli meditasyon biçimlerinin icrası gibi dini ameller türer. Bütün tür ameller bütün dinlerde bulunup Kultsala yöneliş hali olarak görüldükleri gibi, onun arıtaıcı iyileştirici, uyarıcı ya da aydınlatıcı etkisinden pay alma çabası olarak da anlaşılırlar.<sup>18</sup>

Yön belirlemenin aksiyometrik anından yola çıkan zıd güç ise, ters bir eğilim olarak, kutsallığın dinde putlar ve tanrı resimleri şeklinde maddeleştirilmesi şeklinde tezahür eder. Bunun altında kişinin kendine has tanrı edinme arzusu yatar. Buna bağlı olarak şahıs, diğer insanların tersine, kendisinin hakiki ve tek güçlü tanrının kulu olduğu iddiasına kapılır. Neticede diğer inanç sahiplerinin „sapkınlığa“ düştüğünü iddia ederek, kendisini inandığı tanrıları yardımıyla diğerlerine „tanrısız“ diye saldırma zorunda hissetmeye başlar. Şahsın kendini yükseltmesi düşüncesinin asli kaynağı olan bu dini etken bu durumda „diğerlerini“ dışlayıcılığın ve savaşın tetikleyici gücüne dönüşmüş olur.

<sup>16</sup> Bkz. Bakara Suresi, 115: “Nereye dönerseniz Allah’ın yüzü oradadır.”

<sup>17</sup> Seyit Hüseyin Nasr: *Knowledge & the Sacred*, New York 1981.

<sup>18</sup> Bu bağlamda, örneğin Alemlerin Rabbin olan Allaha yöneltilen bir dua şeklinde Kurana etkili bir girişi teşkil eden Fatiha Suresi gibi dünya dinlerinin büyük duaları anlatabilir:

“Rahman ve Rahim olan Allahın adıyla.

Hamd alemlerin Rabbi olan Allah’a aittir.

O Rahmandır ve Rahimdir.

Ceza gününün malikidir.

Ancak sana kulluk eder ve yanlız senden yardım dileriz.

Bize doğru yolu göster.

Kendilerine lutf ve ikramda bulunduğun kimselerin yolunu; gazaba uğramışların ve sapmışların yolunu değil”.

## Kozmik Bir Düzenin Kabul Etkeni

Dinsel yön belirlemenin ikinci etkeni, kişinin kozmik bir düzeni kabulünden kaynaklanır. Kişi kendini bu düzenin bir parçası olarak algılar ve bu düzen tüm doğayı ve öğrenilebilir çevreyi kapsar. Bu hiç bir şeyi dışarıda bırakmayan “çepeçevreliği“ vurguluyan bir kavrayış şeklidir. Kendi Tanrımız sadece kendi meselelerimizden sorumlu değil, tam tersi tüm dünyanın ve evrenin de efendisidir. Bu anlayış kimseyi dışlamayan tüm insanlara saygıyı kapsar. Hint dinlerinde Darma, bu düşünce tarzını evrensel yasa olarak yansıttır. İbrahimi dinlerde, tüm varolanlara karşı büyük saygıya çağırır, ise yaratılış fikridir. Tüm dünya bir Tanrının elinden çıktığından dolayı, özde “iyi“ dir ve saygıyı hak eder. Buna göre insanların kendileri de evrenin derinlerinden gelip hayatlarını evrensel anlamı olan bir yasaya göre yaşarlar.<sup>19</sup>

Dünyanın bu biçimde algılanışından, sadece doğayı değil, tüm insanları, Tanrı onlara hayat verdiği, kaderlerini bildiği ve kendine kul kıldığı için, aynı şekilde çepeçevre dikkate almaya çağırır dini pratik türüyor. Buna bir de, özellikle Hint dinlerinde kendini gösteren, örneğin her şeyi içine alan gerçekliğin bölünmeyen bütünlüğünü savunan Hinduizmin Advaita Öğretisinde olduğu gibi, doğaya karşı büyük bir saygı ekleniyor. İsa’dan sonra 7. yüzyıla ait olan Meissel kitabesinde, Budist usta Seng- Ts’an, Zen Budizminin bu evrensel düşünce tarzını çok etkili bir biçimde belgeliyor.<sup>20</sup> Batıda, özellikle güçsüzlere, çocuklara ve fakirlere özen gösterme şeklinde kendini gösteren insana saygı da

<sup>19</sup> Sadece büyük dünya dinleri tarafından bu asli anlamında benimsenmiş olan dindar tutum, Tanrıyı sadece kendine inanan gurubunun kaderlerinden sorumlu ve sadece bu guruba “ait” olan şekilde, tüm alemin efendisi olarak algılar.

<sup>20</sup> Meisselschrift (Oyma Kitabı): Usta Seng-Ts’an’dan (ölümü 606), “İnanan Kalbin Mührü“:

En ulu yolun Tao’ su

En ulu yol zor değil,

Sadece seçimsiz ve ikiliksiz.

Orda, artık sevmeyişin ve nefret etmediğin yerde,

Orda, açıklık bulutsuzlaşır.

Ancak ona kıl kadar uzaktaysan,

O, sana gökyüzünün yere uzaklığı kadar uzaktır,

Eğer o (sana) kendini kalbinde açıkça gösterecekse,

Uysal olma, itiraz etme!

En küçük en büyüğe eşittir,

Tüm sınırlar kaybolmuştur.

En büyük en küçüğe eşittir,

Hiçbir sınır görünmez.

Seng-Ts’an: Die Meisselschrift vom Glauben an den Geist. Das geistige Vermächtnis des dritten Patriarchen des Zen in China (İnancın Ruha Oyulmuş Kitabesi. Zen’in Çin deki 3. Patrişinin Ruhani Mirası), Bern 1991, S. 17.

bu anlayıştan kaynaklanmaktadır. Bu eğilimde çerçevesinde Teolog ve hümanist Filozof Pico Della Mirandola 15. yüzyılın sonlarına doğru Florensa’ da Yunan Antik, Arap ve Hıristiyan Felsefe ve Teolojisinden türettiği “insanlık onuru“ (dignitas hominis) fikrini ortaya atmıştır. Hıristiyan Batı dünyasının bütününde bu fikir geniş bir etki oluşturmuş ve Batının kültürel, politik, sosyal gelişimini, kişi ve insan haklarını da kapsayacak şekilde, (Droits de l’homme) önemli ölçüde etkilemiştir.

Bu tip aksiyometrik yön belirlemenin karşıt gücü ise kişide, kendi gurubunun yaşamda kalma amaç ve çıkarlarına hizmet için doğayla ve evrenle ilgilenme eğilimini ortaya çıkarır. Bunun neticesinde bu kişi, seçilmiş toplum olarak kabul ettiği kendi toplumuna çıkar elde etmek için yaratıcı Tanrını sahiplenir.

### **Bireysel Sorumluluğa Dikkat Etkeni**

Dindar insanlar yoğun bir vicdani hasassiyet geliştirirler. “İçeride doğru” ruhi bir bakış anlamına gelen kendi vicdanının sesini dinlemek bu etkenle bağlantılıdır. Dini yön belirlemenin bu etkeni, bireysel hesap verme bilincinden dolayı, kişinin sorumluluğunun altını çizer. Herkes hayatının sonunda tek başına hesap vermek zorundadır. İnananlar için, ailenin ya da gurubun çıkarı, kendi ulusunun hakimiyeti yada yüksek makamların emirlerinin salt bir şekilde yerine getirilmesi bağlamında yaptığı işlerde kendi vicdanları tek ve yegane yetkili mihenk taşıdır. Tüm davranışlar bu mihenk taşına vurulur.

“Ortak bilmenin“<sup>21</sup> yeri olarak “vicdan “ kendi davranışımızın asli tanığıdır. Aynı zamanda onda, inananları kendi sorumluluklarını tanımaya yönlendiren, ses duyulur. Buna yönelik ifadeler, özellikle en sonki evrensel dinlerde o kadar belirgindir ki, buna örnek olarak Kuran’ ın ilgili yerinden bir alıntı yapmak yeterli olacaktır: “Biz (Allah) ona (insana) şahdamarından daha yakınız.“ ( Kaf Suresi, 16).<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Hem Almancadaki “Gewissen” (vicdan), hemde bunun Latincedeki öncüsü olan “conscientia” kelimeleri etimolojik olarak Latincedeki “syneidsis “ kelimesinden türetilmiştir. Bu kelime vicdanı, bilgide ortak olma, daimi şahidlik, insanın amellerini adım adım gözlemleyip değerlendirme mercii olarak tarif eden bir anlayışı ifade ederler.

<sup>22</sup> Buna benzer şekilde Kilise babası Augustinus’dan (4. Yy.) bir cümle aktarılıyor:

“Tu intimio intimo meo”: sen (Tanrı) benim yüreğime (benden daha) yakınsın. Confessiones 12; 2: “Ve ben Tanrımı, Tanrımı ve Efendimi nasıl çağıracağım? Onu çağırıldığında, zaten kendi içimdekini çağırılmıyormuyum?” İktibas kaynağı: Aurelius Augustinus Aufstieg zu Gott (Tanrıya Yükseliş), hg. von (yayınlayan) V. Ladistlaus Boros, München 1985, S. 83.

Dini pratikte, kişinin kendi bilincinin derinliklerine dikkatli ve derin bir şekilde başvurması, bireysel sorumluluk tavrını ortaya çıkarıyor. Bunun sonucunda kişide insana karşı bir saygı oluşur, ister o insann kadın ister erkek, ister çocuk ister yetişkin, ister hasta ister zengin olsun, fark etmez. Herkes aynı şekilde bireysel olarak kendi vicdanına karşı sorumludur, bu yüzden her şahıs sadece Tanrıya ve kendine karşı sorumlu olan ve bağımsız hareket edebilen bir varlık hüviyetini taşır.

Bu aksiyometrik yön belirlemenin aksi tesiri, kişide bireysel sorumluluk davranışının ters yönde oluşması şeklinde kendini gösterir. Dinlerde, biçimi ve değeri başkaları tarafından tayin edilen, kişinin kendi vicdanını faaliyetlerle rahatlatmasına yarayan ameller ortaya çıkar. Dinsellik içinde kurtuluşa erme meselesinde amelleri maddeleştirme tehlikesi her zaman, olmuştur. Bu durumda, Tanrı karşısında ki bireysel sorumluluğun yerini fiyatı insanlar tarafından belirlenen ameller alır.

### **Cemaate Yöneliş Etkeni**

Cemaate yönelme zihniyetine sahip olmak dindar insanları karakterize eder. İnanç duyumdan gelir, kişi onunla ailedeki alaka sonucunda karşılaşılır ve onu cemaat içinde geliştirilir. Müezzinlerin her gün yeryüzündeki tüm Müslümanları bir tek dilde cemmaatle ibadete çağrılar, onların evrensel düzeyde bir inanç topluluğu olarak varlığını korumasına katkıda bulunur. Her inanan her ne kadar bireysel olarak kendi inancını bulmak ve tanımak zorunda olsa da, onu başkaları olamadan tercübi olarak sınıyamaz. Kişi inancla cemaat içinde karşılaşır, ya da cemaatinin sınırlarını aşarak yeni bir dini arayışa girer. Dini eğilimin ilk safhasında cemaat gereklidir. Bundan dolayıdır ki kilise kendini, inançı gerçekleştirme alanı olarak tarif eder. Budistler tarafından en çok zikredilen dua şöyledir: “Buda’ya, öğretiyeye ve cemaate (*Sangha*) sığınırım!”

Cemaate yönelik bu ruhi alaka neticesinde, sadece dini yaşam tercübesi değil, aynı zamanda dünyayı inanan gözlerle algılamanın gibi asli bir prensib kendini gerçekleştirir: Hiç kimse yalnız inanmaz! İnsanlar

tek başına kısa ömürlü gelip gecipdirler, cemaatler ise vahiyi öğrenmek için bir ömürden daha uzun ve zamanları aşabilen bir ortam sağlarlar. Kim cemaati duyarsa, Rabb’ı duyar, der Hıristiyanlar.<sup>23</sup> Bu ifadeler meyanında: insanlar varlıklarını sadece başkalarıyla birlikte, “Ko-Ontogenese“ biçiminde gerçekleştirebilirler savını öne süren yapıcı bilişsel psikolojinin modern pozisyonunu kendini onaylanmış hisseder. Birey kimliğini sadece başkalarıyla birlikte ve onların üzerinden geliştirebilir, bu anlamda diyebiliriz ki mümkün olduğunca ortak bir dil oluşması kimliğin gelişmesi için önemli bir vasıtasıdır.<sup>24</sup> Zaten ortak bir dilin varlığı bütün dünya dinlerinde belirleyici bir rolü üstleniyor.

Dini uygulamalar cemaat içinde yaşamaya meyletmekten güç alırlar: dindarlar birlikte şenliklerini kutlar, ayinlerini, ibadetlerini ve büyük dualarını cemaatle ifa ederler. Cemaat kişiye doğuştan ölüme kadar tüm belirleyici yaşam kesitlerinde eşlik eder.

Bu aksiyometrik yön belirlemenin karşıt gücü ise, cemaat içindeki bireyler arasında gerçekleşen birbirlerini karşılıklı değer verme anlayışını, bireyin guruba bağımlılığına ve hatta dini zorlamaya dönüştürür. Böylece gurup, üyelerini gözetleyen yada cemaati terk etmeyi yasaklayan bir güç kurumuna dönüşür. Bu durumda, dini tecrübe alanı olan cemaatin yerini, baskı oluşturan, kendini bireyin üzerinde gören sosyal kurum niteliğindeki gurup alıyor demektir.

## Ölüme Geçiş Olarak Dikkat Faktörü

Aramızdan hiç kimse ölü birinin hayata döndüğünü görmemiştir. Buna rağmen inananlar kendilerine has özel bir ölüm algılaması geliştirmişlerdir: onlar, ölümu insanın yok oluşu değil, değişimin ve yeni bir yaşam biçimine geçişin bir anını olarak telakki ediyorlar. “Öbür dünyaya“ bu bakış dinsel yönelmenin yukarda adı gecen faktörünü karakterize eder. Buna uygun olarak dindar insanlar ölümdede var

<sup>23</sup> Özellikle bu prensip Hıristiyan kilisesinde şu ifadele daha belirginleşir: “Çünkü benim adıma nerde iki yada üç kişi buluşursa, muhakkak ki ben onların (İsa Mesih) arasındayım.“ (Matta İncili 18, 20.)

“Her kim sizi tasdik ediyorsa, beni (İsa Mesih) tasdik ediyor, ve her kim sizi reddediyorsa, beni reddediyor, her kim de beni reddediyorsa, beni yollayanı reddediyor demektir.“ (Luka İncili 10, 16.)

<sup>24</sup> Maturana, Humberto, Varela, J. Francisco: *Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen (Hikmet Ağacı. Dünyayı Algımızla Nasıl Oluşturuyoruz)*, Bern 1984.

olmaya ve de şimdiki yaşamı iyi bir ölüme hazırlanış olarak algılamaya yoğunlaşırlar.<sup>25</sup> Tüm dinler bu konuya merkezi bir önem bicer, çünkü bu konu onlarca, gecici hayat düşüncesi ve ebedi hayatta eriş öğretilerine uygun biçimlendirilmesi gereken bir konudur. Böylece şu anki yaşam ölüme gidiş sürecini belirleyecek olan deneme taşına dönüşür. Bu aksiyometrik yön belirlemenin amacı, insan yaşamının varlık tehdidi olan ölümü yenmek için, onu bir geçiş süreci olarak algılamayı sağlamaktır.<sup>26</sup> Bu nedenle dindar insanlar ömürlerince ölümü hep göz önünde bulundururlar, çünkü dindar düşünce bununla kendi öz vaadini, yani her zaman tehdit eden ölüm tehlikesini yenme vaaddini ortaya dillendirir. Bundan da öte şahsa, ölüm anında sonsuz hayata katılmak üzere değişime hazır olduğu umudunu da verir. Her dinin pratiğinde ölüm teması hep canlıdır.<sup>27</sup> Nihayet Hıristiyanlara haç işareti vasıtasıyla sürekli ölüm hatırlatılıyor, İsa vasıtasıyla da yeniden diriliş vaad ediliyor. Diğer dinlerde de bu anlamda başka diğer düşünceler de vardır: Yeniden doğuş, Nirvana'ya ulaşmak, Cennet vb. Hiç kimse ilahi yardım olmadan hayati ehemmiyeti olan bu krizi atlatabileceğinden dolayı, bütün dinlerde Mevlanın ve Hâkimin merhameti için bir umut söz konusudur.<sup>28</sup>

Bu aksiyometrik yönelim faktörünün karşıt tesiri ise kendini ölüm tehdidini oluşturan her şeye işlerlik kazandırma şeklinde ortaya çıkarır. Bu durumda bağışlanma umudu ve yalvarışının yerine, insanları teskin etmek için anlamı yine insanlarca belirlenmiş davranış ya da maddi tasadduk şekilleri devreye girer.

<sup>25</sup> Bu Ortaçağda Hıristiyanların üzerinde önemle durdukları bir konudur. Benzer şekilde bu konu diğer dinlerde de merkezi bir konumdur: *Das tibetische Buch von Leben und Sterben. Ein Schlüssel zu Verständniss von Leben und Tod. Mit einem Vorwort des Dalai Lama (Yaşam ve Ölüm Hakkında ki Tibet Kitabı. Yaşam ve Ölümün Anlamının Anahtarı. Dalaylamanın Önsözüyle)*, hg. v. (yayımlayan) Sogyal Rinpoche, Bern 1995.

<sup>26</sup> Bu davranış şekli ilk büyük uygarlık anıtlarına yansımıştır (ölüyle beraber gömülen hediyeler, kaya mezarları). O kendini ta baştan beri dindar davranışın tüm asli şekilleriyle dışa yansıtır.

<sup>27</sup> Peygamberden (Hz. Muhammed'den) şu cümle aktarılır: "Ölmeden önce ölüünüz!" Tibet'te bir Atasözü der ki: Yarın ki gün yada bir sonraki yaşam - hiçbir zaman hangisinin önce geleceğini bilmiyoruz- o kadar kesindir ki ikiside.

<sup>28</sup> İslam'da Allahın ilk isimlerinden biri "merhametli ve müşfik olan" anlamına gelen 'Rahman' dir.



## **Sonuç Olarak Dört Tez**

### **Kaçınılmaz Bir Kararın Alternatifi:**

Dinler arası bağlamda ya dünya sadece birlikte pozitif biçimlendirilebilir ya da yıkılabilir.

Kültürler arası alanda asıl muhim mesele, şimdiden harekete geçmek, bu günkü dünyaya -özellikle genç insanlara bakışta- kararlı bir şekilde davranmaktır. Biri olursa diğeri olmaya iki seçeneğe sahip tek bir imkan mevcuttur: Ya dinler arası komşuluğu geliştirici ortamı yapıcı bir biçimde birlikte oluşturursunuz, ya da mevcut çevreyi yine birlikte yıkarınız. Üçüncü bir çözüm seçeneği yoktur. Hiçbir şey yapmamak, olayların nasıl gelişeceğini görmek için beklemek, iş birliğinin eksikliğinden dolayı dünyayı yıkmak anlamına gelir. İnsanlar belli başlı sinyalleri başkalarına göndermeden iletişim kuramazlar (P. Watzlawick). Bir Çin Atasözü kültürler arası durumu başka bir çıkışı olmayan bir tek yol olarak açık bir şekilde ifade ediyor:

*Değişim rüzgârı estiğinde/birileri duvarlar örer/diğerleri ise yel değirmenleri.*

Ya karşılıklı anlayış için ortaklaşa yapıcı bir yol, ya da yine karşılıklı olarak birinin diğerini dışladığı bir yol için karar vermek zorundayız. Bir gün bütün duvarlar yıkılacaktır -tıpkı dünyanın en sağlam duvarları olan Berlin duvarları gibi. Bu durumda ivedi görev, birlikte dönüşüm rüzgârlarını yeni enerji kaynağına dönüştüren yapılar inşa etmektir.

### **İşbirliğinin Gerekliliği**

*Hiçbir gurup –ne çoğunluk ne de azınlık olarak– tek başına geleceğe giden yolunu bulamaz.*

Hiç kimse modern dünyada tek başına kimliğini bulamaz. Hele hele odasına kapanarak bunu hiç yapamaz. Almanya'daki Müslüman azınlık, Alman toplumu içinde ki yerini ve rolünü, çoğunluk olan halkla yakın ilişkiye girmeden ve dini yönden aralarında yakınlık bulunan Hıristiyanlarla açık alışveriş kurmadan bulamaz. Dahası Müslüman azınlık Almanya da tatmin edici ve güvenilir yaşam şeklini ancak kendi gelenekleriyle ilişkiye geçmekle ve dini köklerini araştırmayla bulacaktır. İran İslm Cumhuriyetinin eski devlet başkanı Seyit Muhammed Hatemi, günümüz toplumunda halkın kendi yolunu modernleşirmesiyle,

kendi geçmişinden gelen kaynaklarını öğrenmesi arasındaki karşılıklı vazgeçilmezliği “Dindarlık ve Modernlik“ adlı kitabında vurgular.<sup>29</sup> Bu bağlamda önümüzde duran sorulara cevap bulmak için, azınlıkların geldiği ülkelerin bilim adamlarının iş birliğine ihtiyacımız vardır.

Benim de davetçisi olduğum dinler arası işbirli bir yerde batının aktif angajmanını kapsıyor. Yeni oluşmuş durumu pasif olarak kabul etmekten çok daha fazlası gerekiyor. Bizim kültürel yaşamımızın önemli bir şahsiyeti olan Johann Wolfgang von Goethe İslamla yoğun olarak ilgilenenlerin ilklerindedir. Ona, diğerlerinin yanında İranlı şair Hafız da güçlü bir şekilde tesir etmiştir. Johann Wolfgang von Goethe şöyle der:<sup>30</sup>

*Tolerans sadece geçici bir zihniyet olmalıdır:*

*O tanımaya götürmelidir.*

*Göz yummak ise aşığılamak demektir.*

Bundan dolayı toleranslı tutum, geleceğin bize yüklediği karşılıklı anlayış yükümlüğünü yerine getirmemiz için artık yeterli gelmemektedir.

### **Aksiyometrik Yön Belirlemenin Dini Eğitim İçin Anlamı**

Genç inananların içsel (deruni) eğilimlerinin yönü, onların dini yaşam biçimleri üzerinde etkindir. Bu makalede tanıtılmaya çalışılan temel ruhi yöneliş taslağı dinsel eğitimde belirleyici bir rol üstlenebilir. Bu rol,

- *ister genç insanların, ilahî olana yaklaşma konusunda benzer çabaya girmeleri için kapı açmak bağlamında,*
- *isterse onların, politik veya gurup çıkarlarının öne çıkarmamaları yönünde eğitilmesi bağlamında olsun.*

<sup>29</sup> Seyit Muhammed Hatemi: *Tradition, Modernisierung und Entwicklung (Gelenek, Modernleşme ve Gelişme), in: Religiösität und Modernität (Dindarlık ve Modernlik), Heidelberg 2001, S. 101 ve devamı.*

<sup>30</sup> J. W. Von Goethe: *Maximen und Reflexionen über Literatur und Ethik (Literatür ve Etik Hakkında İlkeler ve Düşünceler). Aus dem Nachlaß in: Goethes Werke, hg. i.A. der Großherzogin Sophie von Sachsen, 42. Bd., 2. Abt., Weimar 1907, S. 221.*

Çok sayıdaki dinler arası anlaşmazlık genç inananların ilk dini yönelimlerinin yanlışlığından türüyor. Bu tip yönelimler onların ait oldukları dini kendi benliklerinde gerçekleştirmelerinden önce edindikleri ön eğilimlerdir. Bu tarz bir yön belirleme, negatif durumda genç insanları belli bir politikanın sadık hizmetkârı olmaya itiyor, pozitif durumda ise, onları, birbirine benzeşen hedeflerinin gerçekleşmesi amacıyla gittileri yolların farklılığına rağmen, karşılıklı saygıya davet eder. Bu genç insanlar gündelik ilişkiler ortamında karışık bir toplumda büyüyüp geliíyorlar.

Birlikte okula gidiyor ve orada ilk yönelimlerini ediniyorlar. Mühim olan, genç insanların inançta yönlerini belirlemelerinin ilk safhasında onların ufuklarını açmak, birlikte barış içinde yaşayabilmek umudunu onlara aktarmaktır.<sup>31</sup> Onları bu alanda oluşması mümkün ortak bir ruhanîyet birleştirebilir. İran İslam Cumhuriyetinin eski devlet başkanı Seyit Muhammed Hatemi, 1998 yılında Almanya'nın en büyük gazetelerinin birine şu cümleyi ifade etmiştir: "Dindarlığın, kökleri insanın ruhunun gerinliklerindedir."<sup>32</sup> Genç insanları eğitim görevi, aynı zamanda onların ruhlarının gelişimi için açık alan oluşturmaktır. Bu görevi yerine getirmek için, bilim adamlarının kendi sahalarında ulaşımlar arası iş birliği yapmaları gereklidir. Ancak bu şekilde Batıda ki Müslüman öğrencilerin yeni bir tarzda dini eğitimi için gerekli temeller oluşturulabilir.<sup>33</sup>

### **Kendini Derinleştirmek İçin Kültürel Farklılığın Algılanışı**

*Kültürel ayrımın hazmedilmesi kendi yaşam biçimini anlamayı derinleştirir.*

Yabancı bir dilin öğrenilmesi, şahsın kendi dilinin yapısını daha belirgin olarak tanımayı sağladığı gibi, kültürel farklara bakış, şaşkınlığa yol açmayıp, daha çok şahsın kendi kişiliği hakkındaki bilgisini derinleştirir. İlk bakışta "yabancı" gibi görünen şey, tanıdık olan hakkında daha derin düşünmeye davet eder. Ayrımın algılanışı ve hazmedilmesi „bizim“ olana sorular yöneltmemizi sağlayıp, bu sorulara yoğun olarak cevap aramamızı sağlar. Kültürel pozisyonların çeşitliliği tanıdık

<sup>31</sup> Erich Fromm: "Kimin sadece zayıf bir umudu varsa, o ya vurdum duymazlığa, yada şiddete yönelir. Kimin güçlü bir umudu varsa, yeni hayatın tüm işaretlerini görür ve sever, ve o, doğmak üzere olanın ışığa çıkmasına yardım için her an hazırdır." Erich Fromm 1980, S. 267.

<sup>32</sup> Seyit Muhammed Hatemi: "Mutlak gerçek hiçbir dinin tekelinde değildir: İnsanın başı gökyüzüne uzan-sada ayakları yere basar." 26.09.1998 tarihli "Frankfurter Allgemeine Zeitung" Gazetesi.

<sup>33</sup> Bu bağlamda J. J. Rousseau'nun "education negative" tezi asli dindarlığın gelişmesi için açık alan oluşturulması açısından önem taşır.

alışkanlıklarımızın yüzeyselliğini aşarak „kendimizin“ olanın temelini araştırmamızı mümkün kılar.

Daha sonra ifadesini bulan din öğretisi ile ilk dini yöneliş arasındaki ayrım, birbirini karşılıklı olarak koşullandıran ve tamamlayan iki alan arasında ayrım yapma şansını veriyor: diğerlerini de (diğer inançları da) kapsayıcı bir özen anlamındaki birinci alan ile belli bir inancı belirgin ve tam biçimiyle ifade edip diğerlerini dışarda bırakan ikinci alan. Bu değişik alanlar bir taraftan dindar yaşamda ki farklara berrak bir şekilde dikkati çekerken, diğer taraftan da -tıpkı Seyit Muhammed Hateminin yazdığı gibi, her insanın ruhundan gelen dindarlık anlamındaki- dini yöneliş için dünya çapında ortak temeller oluşturmaya yarar.

Böylece teklif edilen dinler arası diyalog, ne çoğulcu relativizme, ne de kendi gerçeğinin yegâne geçerlilik arz ettiğini iddia eden tarafların rekabetine yol açar. Aksine, ayrımların berrak şekilde algılanışı, dini yön belirlemenin temel ruhi beklentilerine verilen güçlü ve zengin cevapların belirginleşmesine yardımcı olur. Bir dizine hayati soruya verilebilecek çeşitli cevaplar meyhanında kişinin kendi dininin sunduğu cevabın benzersiz güzelliğini keşf etmesi hiç de azımsanacak bir şey değildir. Benim tavsiye ettiğim dinler arası diyalogun bir âmâcıda bu tecrübenin edinilmesidir. Bu nedenle, farklılığın incelenmesi kişinin kendi inancını yeni baştan fark etme ve derinleştirmesi için tatmin edici bir imkân sunar.

Bundan da öte, dinler arası diyalogun tavsiye edilen bu tasavvuru insanı karşılıklı anlayışın uç bölgelerine değilde, tam tersine, direk olarak her dini çehdin merkezinde bulunan, tüm insanlara dindarlığı ilham eden, ancak azameti noktasında her türlü insani tarifi üstünde olan, O tek Tanrıya yaklaşma düşüncesine yönlendirir.

*İletişim:*

*Prof. Dr. Peter Graf*

*Osnabrück Üniversitesi*

*Eğitim ve Kültür Bilimleri Fakültesi, Almanya*

*E-posta: prof.graf.peter@gmail.com*

## Amaç ve Kapsam

*Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] sponsorluğunda, yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme başta olmak üzere, eğitim ve insani bilimlerin bütün alanları ile ilgili disiplinler arası *teorik* ve *uygulamalı* çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır.

## Yazarlara Bilgi

*Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'nca incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, Hakem Kurulu'nun veya konu alanıyla ilgili en az iki üyesinin, görüşüne sunulur. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için Hakem Kurulu veya konu alanı ile ilgili en az iki kişinin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmasını amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.

Yazılar *her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla* aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar(lar)ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 90-120 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler. Türkçe veya İngilizce öзде, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: *Ampirik çalışmalar* giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araç(lar)ı, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. *Derleme türü çalışmalar* ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. *Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Kaynakça, -*APA Yayım Kılavuzu (2009), İstanbul: Kaknüs Yayınları*- adlı yayım kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir.
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının [sturan@ogu.edu.tr](mailto:sturan@ogu.edu.tr) ve [enginkaradag@ogu.edu.tr](mailto:enginkaradag@ogu.edu.tr) e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

## Telif ve Baskı

*Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir.* Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar)a ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

ISSN 1309-8659



9 771309 665003



**EĞİTİM-BİR-SEN**  
Eğitimciler Birliği Sendikası

