

MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ

Cilt 2 • Sayı 2 • Aralık 2006

MERSİN UNIVERSITY
JOURNAL OF THE FACULTY OF EDUCATION
Volume 2 • Issue 2 • December 2006

ISSN: 1305-5429

Sahibi Owner

Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Mersin University Faculty of Education*

Yayın Kurulu Editorial Board

Editör Editor in Chief

Prof. Dr. Emel ÜLTANIR *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Fac. of Education*

Editör Yardımcıları Associate Editors

Doç. Dr. Candan ÜLKÜ *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Fac. of Education*

Doç. Dr. Ahmet AKBAŞ *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Fac. of Education*

Yayın Kurulu Üyeleri Editorial Board Members

Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Fac. of Education*

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Fac. of Education*

Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Fac. of Education*

Sekreteryaya Secretary

Esin ALAN *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Fac. of Education*

Kapak Tasarımı Cover Design

Nazan PEKŞEN *MEÜ Rektörlük—MEU President's Office*

Danışmanlar Kurulu Board of Advisors

Prof. Dr. Turan AKBAŞ *Çukurova Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Battal ARSLAN *İnönü Üni. Eğitim Fak.*

Doç. Dr. Ayşe BALCI *Mersin Üni. Eğitim Fak.*

Doç. Dr. Selahattin GELBAL *Hacettepe Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN *Mersin Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Sonay GÜÇRAY *Çukurova Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK *ODTÜ. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. A. Ata TEZBAŞARAN *Mersin Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU *Adnan Menderes Üni. Eğitim Fak.*

Doç. Dr. Aysun UMay *Hacettepe Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Y. Gürcan ÜLTANIR *Mersin Üni. Eğitim Fak.*

Doç. Dr. Tuğba YANPAR *Mersin Üni. Eğitim Fak.*

© Mersin Üniversitesi 2007

p-ISSN: 1305-5429; e-ISSN: 1306-7850

Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.

A refereed journal published in June and December.

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının hiç bir parçası, *All rights reserved. No part of this publication*
yayıncının önceden yazılı izni alınmaksızın *may be reproduced, stored in or introduced into a*
herhangi bir şekilde elektronik, mekanik, *retrieval system, or transmitted, in any form, or by*
fotokopi, kayıt vb. herhangi bir yolla *any means, electronic, mechanical, photocopying,*
çoğaltılamaz, dağıtılamaz, aktarılamaz veya bilgi- *recording, or otherwise, without the prior written*
çekim sistemine konulamaz. Dergide yayınlanan *permission of the publisher. Any responsibility*
yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur. *related to contents of papers belongs to authors.*

Dergi Sekreterliği, ME.Ü. Eğitim Fakültesi, Yenişehir Kampusu, 33169, Mersin, (Turkey).

tel: +90 (0) 324 341 2416; fax: +90 (0) 324 341 2823

web: <http://efd.mersin.edu.tr>; e-mail: efd@mersin.edu.tr;

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, Aralık 2006, s. ii.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 2, Issue 2, December 2006, p. ii.

İçindekiler / Contents

Editör'den / Editorial	Emel ÜLTANIR	v
Türk Harf Devrimi'nin Halka Tanıtımı Çalışmaları / Publicity of Turkish Alphabet Revolution	Elif Asude TUNCA	111
Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir? / To What Extent do the School Principals Show the Behaviour of Teaching Leadership according to the School Administrators and Teachers who Work in Formal Primary Schools and High Schools?	Yusuf İNANDI & Metin ÖZKAN	123
Fen ve Matematik Alanları Öğretmen Adaylarında Bilgisayar Okuryazarlığı / Computer Literacy of the Teacher Candidates in the Science and Mathematics Departments	Ahmet KILINÇ & Selahattin SALMAN	150
İstanbul İli Resmî İlköğretim Okulu Müdürlerinin Uzmanlık Yeterliklerinin İncelenmesi / A Study of Public Elementary School Principals' Proficiency in Istanbul Province	Münevver ÇETİN & Selvinaz ADIGÜZEL	167
Bir İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı'nın Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerine Etkisi / The Effect of Human Relations Skill Training Program for University Students on the Locus of Control Levels	Mehmet E. SARDOĞAN, Canani KAYGUSUZ, & T. Fikret KARAHAN	184
Bir Kayıp Sonrasında Zorluklar Yaşayan Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Yas Danışmanlığı Modeli / A Grief Counseling Model for University Students Experiencing Difficulties after a Loss	Cem Ali GİZİR	195
HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı ve Uygulama Örnekleri / HIV/AIDS Psycho-education Program and Practice Examples	Gonca ZEREN	214
Klasik Test Teorisine ve Örtük Özellikler Teorisine Göre Kestirilen Madde Parametrelerinin Karşılaştırılması Üzerine Ampirik Bir Çalışma / An Empirical Study on the Comparison of Predicted Item Parameters with respect to Classical and Item Response Test Theories	Adnan KAN	227
Yazarlara Duyuru / Instructions to Authors		236

Bu Sayının Hakemleri / List of Referees

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi editörlüğü, bu sayı (cilt 2, sayı 2) için gönderilen makaleleri değerlendiren aşağıdaki adları yazılı hakemlere, katkılarından dolayı teşekkür eder.

- Prof. Dr. Sefer ADA, *Marmara Üni. Atatürk Eğitim Fak. İlköğretim Böl.*
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU, *Anadolu Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Prof. Dr. Münevver ÇETİN, *Marmara Üni. Atatürk Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Prof. Dr. Ayhan SEZER, *MEÜ Fen-Edebiyat Fak. İngiliz Dili ve Edebiyatı Böl.*
Prof. Dr. A. Ata TEZBAŞARAN, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Prof. Dr. Vural ÜLKÜ, *MEÜ Fen-Edebiyat Fak. Emekli Öğretim Üyesi*
Prof. Dr. Emel ÜLTANIR, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA, *Ege Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl.*
Doç. Dr. Selahattin GELBAL, *Hacettepe. Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI, *Gaziantep Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Doç. Dr. Nisa ÜNALDI CORAL, *MEÜ Eğitim Fak. OFMA Böl.*
Doç. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Orkun COŞKUNTUNCEL, *MEÜ Eğitim Fak. İlköğretim Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Cem Ali GİZİR, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Nurcan GÖKÇAKAN, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNANDI, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Faik KANATLI, *MEÜ İletişim Fak.*
Yrd. Doç. Dr. Hülya KELECİOĞLU, *Hacettepe. Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Sevinç PEKER, *Yıldız Teknik Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Zeynep YÖNDEM, *Abant İ. Baysal Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl.*

Editör'den: Dördüncü Sayımız Çıkarken

Değerli okurlarımız ve yazarlarımız II. cilt tamamlandı.

Eğitim Fakültesi Dergisi kurulduğu 2005 Ocak ayından bugüne kadar dördüncü sayısını tamamlamıştır. Üniversitelerin kurumsal yapıları içinde, bir akademik yayının süreklilik kazanmasıyla hem kurumun akademik çalışmaları nitel ve nicel anlamda desteklenmiş olur, hem de kurumsal vizyonu gelişir. Bugüne kadar dergimizin yayın kuruluna 75 makale gönderilmiş olup bunun 35'i hakem görüşlerinden geçerek yayımlanmıştır.

Eğitim Fakültesi Dergisi'nde eğitimin tüm alanları ile ilgili ampirik ve nitel araştırmalara, literatürü kapsamlı biçimde ele alan derlemelere, meta analiz çalışmalarına, yeni model önerilerine, vak'a/olgu sunularına, tartışmalara, çeviri çalışmaları ve benzeri özgün yazılara yer verilmektedir.

Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, içerik, sunuş tarzı ve yazım kurallarına uygunluk bakımından Yayın Kurulunca incelenmektedir. Daha sonra en az üç hakem tarafından incelenilerek raporların olumlu olması durumunda, yayım programına alınmaktadır.

Yeni bir ciltte, yeni yayınları yayınlamak dileğiyle...

23.07.2007

Prof. Dr. Emel ÜLTANIR
Editör

Türk Harf Devriminin Halka Tanıtımı Çalışmaları

Elif Asude TUNCA *

Özet – Türk devrimleri içerisinde en dikkate değer olanı ve Türk dilinin, bilim ve kültürünün gelişmesinde temel yapı taşı görevi göreni; dil üzerine yapılan düzenlemeler ve Harf Devrimi olmuştur. Bu çalışma, kültürel devrimlerimizden en önemlisi olan yeni Türk harflerinin kabulü ve Dil Devriminin, tanıtım çerçevesinde; Türk halkına tanıtımı ve doğu ve batı ülkelerince nasıl irdelendiği bilgilerini içermektedir.

Anahtar kelimeler: Türk harf devrimi, yeni Türk harflerinin halka tanıtım çalışmaları.

Abstract – Publicity of Turkish Alphabet Revolution – The most remarkable revolution of all the Turkish cultural revolutions, without doubt is the alphabet revolution. This article consists of the information about how this amazing reform was introduced to Turkish citizens by the Language Commission at the initiative of Atatürk and what kind of reactions were received from foreign countries.

Key words: Turkish alphabet revolution, publicity of the new Turkish alphabet.

Giriş

Atatürk devrimlerinin dayandığı temel ilke, Türkiye Cumhuriyeti’ni siyasî yapısı bakımından olduğu gibi, sosyal yapısını şekillendiren kültür değerleri bakımından da çağdaş bir devlet hâline getirmektir. Dolayısıyla Harf Devrimi de milli değerlere bağlı bir çağdaşlaşmanın ifadesidir. Ayrıca, sosyal ve kültürel alandaki öteki yeniliklere de temel oluşturan bir özellik taşımaktadır. Türk devrimleri içerisinde en dikkate değer olanı, Türk dilinin, bilim ve kültürünün gelişmesinde temel yapı taşı görevi göreni dil üzerine yapılan düzenlemeler ve Harf Devrimi’dir (Korkmaz, 1998).

Türk devrimlerini genel olarak siyasî, ekonomik ve kültürel çerçeve içerisinde ele almamız halinde, siyasî devrimler tamamıyla radikal bir iradenin sonucuyken, kültürel devrimlerin toplum içerisinde alt yapısı oluşturulduktan, kapsamlı bir hazırlık aşamasından geçirildikten sonra gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu yönüyle kültürel devrimlerin halka benimsetilmesi bugünkü yaklaşımla halkla ilişkiler ve tanıtım alanının konusunu oluşturmaktadır. Yeni Türk alfabesine geçiş, yasal bir zorunluluk

* Elif Asude Tunca, Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü, Bişkek, Kırgızistan, <eatunca@yahoo.com>, <asudetunca@manas.kg>, <elif.tunca@manas.kg>. Türk harf devrimine ait analizleri içeren bu çalışma 1999 yılında sunulan, *Atatürk dönemi’nde Türkiye’nin tanıtım politikası ve bu politika içerisinde Türk devrimlerinin yeri (1919-1938)* konulu doktora tezinden alınmıştır.

olmakla birlikte halkın ilgisinin uyandırılması ve umulandan daha kısa sürede geçişin sağlanması halkla ilişkilerin ve tanıtımın konusudur.

Kültürel devrimlerimiz içerisinde; medeni dünya ile olan bağların kopuk kalmasının temel nedeni olarak gösterilen Arap alfabesi yerine “en önemli devrim” olarak nitelenen Türk harflerinin kabulü, bu devrimin hazırlık aşaması, Türk halkına tanıtılması ve benimsetilmesi çalışmaları, bu çalışmaların yurtdışındaki etkileri, Türk devrimleri arasında çok önemli bir yer tutmaktadır.

Tarihsel Süreç İçerisinde Türk Alfabe ve Dil Sistemi ve Konuyla İlgili Görüşlere Genel Bakış

Alfabe, alfabeyi oluşturan işaretler veya harfler, dildeki seslerin yazıya yansımış sembolleridir. Bu nedenle bir alfabenin mükemmelliği, o alfabedeki işaretlerin dildeki sesleri ve dilin ses yapısını karışıklığa meydan vermeyecek biçimde karşılmasına bağlıdır (Korkmaz, 1998).

Tarihsel süreç içerisinde Türkler de dildeki seslerini çeşitli sembollere yükleyerek ifade etmişlerdir.

Türkler İslamiyeti kabul etmeden önce, Orta Asya’da kurdukları uygarlıklarda kendilerine özgü yazı sistemini kullanmışlardır. Kök (Gök) Türklerde (552-745) Kök Türk yazısı denilen yazı sistemi, daha sonra Uygur Türklerine de (745-970) geçmiş; ancak Uygur Türkleri bu yazıyı bırakıp kendi yazılarını (Uygur yazısı) geliştirmişlerdir. Çin, Moğol, Tibet harflerini de kullanan Uygur Türkleri, İslamiyeti kabul etmeleriyle birlikte Arap harflerini almışlardır. Karahanlılar da (932-1212), 960 yılında İslam’ı kabul etmeleriyle birlikte, daha önce kullandıkları Uygur yazısını bırakarak Arap alfabesini benimsemişlerdir (Tunca, 1999, s. 89).

Türklerin Arap alfabesini kullanması Doğu Türkçesinde 11. yüzyıla, Anadolu Türkçesinde 13. yüzyıla kadar gider. Orta Asya devletleri, Selçuklu Devleti ve en son olarak Osmanlı Devleti de Arap alfabesine geçmiştir. Özellikle Osmanlı Devleti, kuruluş yılı olan 1299’dan yıkılış tarihi olan 1923’e kadar Arap harflerini büyük bir tutuculukla kullanmıştır.

Ancak, Arap alfabesi beraberinde çeşitli güçlükleri de getirmiştir. Özellikle ses yapısından dolayı Türkçeye ve Türkçe ses uyumuna uymayan bu harflerin kullanılması ve dil bilgisi yapısının da gittikçe ağırlaşması, ülke içerisindeki okuryazar oranının düşük kalmasına sebep olmuştur (Tunca, 1999, s. 89).

Bu etkenler beraberinde çeşitli düzenleme gereksinimlerini de getirmiştir.

Tanzimat’tan Cumhuriyet’e kadar, Arap alfabesine ve İslamiyet’in de tesiriyle Arapça-Farsça kelimelerin Türk dilini istilâ etmesine tepki gösteren aydınlar, alfabe sisteminin ıslah edilmesi gerektiği düşüncesini sürekli tartışmışlardır. Özellikle Tanzimat döneminde Osmanlıcaya karşı doğan tepki, kullanılan alfabe sistemine de

tepkiyi beraberinde getirmiş, bu dönemde dilde sadeleşme hareketlerine girişilmiştir. Tanzimat dönemi sonrasında, Meşrûtiyet dönemlerinde ve *Servet-i Fûnun* akımında edebiyatçıların çoğu yazı dilinin sadeleşmesi gerektiğini ifade etmiş; ağırlaşan Osmanlıcaya karşı yeni dil ve üslup arayışlarına girmişlerdir (Korkmaz, 1998).

Osmanlı imlâsı ve alfabesi konusunda meydana gelen tartışmalar zamanla iki farklı görüşte toplanmıştır. Bunlardan biri Arap yazısı temelindeki Osmanlı imlâsının ıslahı görüşüdür. Tanzimat Dönemi ve Meşrutiyet dönemlerinde, alfabede düzenlemeler yapılmasına çalışılmıştır. Bu dönemde, alfabe değişikliği gereksinimine inananlarla inanmayanlar arasında, zamanın gazete ve dergilerinde yayımlanan yazılar kanalıyla şiddetli tartışmalar olmuştur. Ancak, alfabenin ıslahı (düzeltilmesi) fikrini savunanlar çerçevesinde yapılan denemeler olumlu sonuç vermemiş, yol alınamamış, bunun üzerine, alfabe değişikliği görüşüne yönelinmiştir. Tanzimat döneminde “dilde sadeleşme” olarak başlayan akım, 20. yüzyıl başında dünyada hakim olmaya başlayan milliyetçilik duygularının da etkisiyle; dilde “Türkçeleşme” olarak kendini göstermiştir (Korkmaz, 1998).

Alfabenin değiştirilmesi ve Latin esaslı alfabenin kabul edilmesi konusu Cumhuriyet döneminde ilk defa İzmir İktisat Kongresi’nde (17 Şubat-4 Mart 1923) gündeme gelmiş, ancak yapılan görüşmelerde reddedilmiştir (Sofuoğlu, 2006). Ali Nazmi ile bir arkadaşının Lâtin harflerinin kabulü konusunda verdikleri öneri tepki ile karşılanmış, hatta en büyük tepki *Lâtin Harflerini Kabul Edemeyiz* başlıklı yazısı ile kongre başkanı Kâzım Paşa’dan (Karabekir) gelmiştir. Hüseyin Cahit Yalçın da, 1923’te İzmir’de İstanbul gazetecileri ile yapılan bir toplantıda yine böyle bir öneri ileri sürdüğünde bu öneriyi Atatürk de olumlu karşılamamıştır. Çünkü, memlekette o gün esen hava böyle bir yenilik için daha zamanın gelmemiş olduğunu göstermektedir (Korkmaz, 1998).

Yeni Türk Harflerine Geçiş Dönemi Çalışmaları

Atatürk, halkın yıllarca cahil kalmasına sebep olan alfabenin kolaylaştırılması, okur-yazar oranının arttırılması, eğitim ve öğretim işlerinin yaygınlaştırılması için; alfabe değişikliğinin gerçekleştirilmesi gerektiğine inanmış ve bu inancını şu sözlerle ifade etmiştir:

Lisanın suabeti (dil gücünü), edebiyatın natamam bulunması, ehl-i vatani cahil bırakıyor, tekamül (gelişme) hevesini müntefi ediyor (söndürüyor). Beraks olarak kolay okunur, kolay yazılır bir dil olur ve onun ilerlemiş, ceyadet kesbetmiş bir edebiyatı bulunursa bittabi (tabiatıyla) halk ona rağbet eder. Okur-yazarların sayısı ziyadeleşir ve okumak-yazmak için, bugünkü gibi yıllar sarfedilmez. (Ülkütaşır, 1998, s. 30).

Atatürk’e göre, milli kültürün, bağımsızlığın, milli bütünlük ve toplumsal barışın korunması, sürdürülmesi için milleti oluşturan kişiler arasında konuşulan dilin,

birbirinden farklı olmaması, sade, anlaşılır ve zengin olması gereklidir (Savaş, 2003, s. 5).

Bu çerçevede; Harf Devrimi, niteliği bakımından basit bir yazı değişiminden ibaret değildir. Bu inkılâbın sosyal yaşamımızda, dil ve kültür tarihimizde önemli bir yeri vardır. Türk toplumunun kendi diline, kendi tarihine sahip çıkabilmesi, eğitim birliğine ve millî bir eğitim sistemine kavuşabilmesi, okuyup yazma öğrenmenin kolaylaştırılması ve kültür alanındaki gelişmelerde gerekli hamlelerin yapılabilmesi, her şeyden önce Türk ulusunun kendi dilinin özelliklerine uygun, kolay öğrenilir bir alfabe sistemine sahip olması ile mümkün olmuştur (Korkmaz, 1998).

Milli bir dilin kullanılmasının gerekliliğine inanan Mustafa Kemal, 1923 yılında, İktisat Kongresi sırasında, toplumun henüz alfabe değişimi konusuna hazır olmadığını görerek bu konudaki teklife sıcak bakmamıştır. Atatürk, yeni bir alfabeğe geçiş konusunun temellerini, 22.11.1924 tarihinde Samsun'da öğretmenlere yönelik yaptığı konuşmada atmıştır:

Efendiler, millî terbiyenin (eğitimin) ne demek olduğunu bilmekte artık bir gûnâ teşevvüş (kargaşa tarzı) kalmamalıdır. Bir de millî terbiye esas olduktan sonra onun lisanını, usulünü, vasıtalarını da millî yapmak zarureti gayri kabili münakaşadır (tartışması dahi olanaksızdır).

diyerek konunun önemini belirtmiş, uygulanan kültür programı doğrultusunda yavaş yavaş Latin harflerine doğru gidişi başlatmış, toplumu değişime hazır konuma getirmiştir.

Konu, daha sonra 1924 yılında, Şükrü Saracoğlu tarafından TBMM'de gündeme getirilmiştir. 3 Mart 1924 tarihinde de, öğretimde birliği sağlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiştir. 20 Mayıs 1928'te uluslararası rakamlar kabul edilmiş, bu devrim de, Latin alfabesine geçiş aşamasında rol oynamış, geçişin önemli bir göstergesi sayılmıştır.

Atatürk'ün talimatıyla; 23 Mayıs 1928 tarihinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Dil Encümeni kurulmuştur. Encümenin amacı, yeni Türk harflerine geçişi sağlama konusunda Latin harfleri üzerine çalışmalar yapmak olarak belirlenmiştir.

Yeni harflere geçiş konusunun net olarak belirmesini takiben, gerek ülke içerisinde gerekse ülke dışında, konuyla ilgili farklı görüşler ortaya konmuştur. Görüşlerin ortak noktasını ise; toplumu yeni harflere alıştırmamanın hiç kolay olmadığı ve çalışmaların yıllarca süreceği fikri oluşturmuştur. Yunus Nadi, Cumhuriyet Gazetesi'nin 10 Ağustos 1928 tarihli sayısında, bu sürenin on yıldan önce olamayacağını, zamanın Meclis Başkanı Kazım Paşa ise bunun üç yıllık bir sürede gerçekleşebileceğini ifade etmiştir.

Cumhuriyet Gazetesi başyazarı Yunus Nadi'nin 10 Ağustos 1928'te gazetesinde yer verdiği ve yeni harflere geçişin en az 10 yıllık bir süreyi kapsayacağını içeren yazısının yayımlanmasından sonra; 19 Ağustos 1928'de Atatürk, Yunus Nadi'ye yeni Türk harfleriyle yazdığı bir mektup yollamıştır. Bu mektubunda Atatürk, yeni Türk

harflerine geçiş için çok uzun bir zaman olmadığını ve yeni harflerin uygulanmasına 1 Kasım 1928'den sonra kesinlikle geçileceğini belirtmiştir.

Yabancı basının da yakından takip ettiği ve Arap harflerinden Latin alfabesine geçişin çok uzun bir süreyi bulacağını öne sürdükleri geçiş süreci ile ilgili olarak, örneğin Amerikan basını, onbeş yıllık bir süre öngörmüştür (*The New York Times*, 1928).

Beliren bu ana bakış doğrultusunda, kurulan Dil Encümenince, yeni harflere geçişin yavaş olması, yeni harfler öğretilirken eski harflerin kullanımının da hemen bırakılmayıp sürdürülmesi teklif edilmiştir. Ancak, Büyük Önder, bu fikirden, halkı tembelleğe iteceği görüşünden dolayı vazgeçmiştir.

Dil encümenliğinin çalışmalarını yakından takip eden ve geçişin kısa süre içerisinde gerçekleşmesini arzu eden Mustafa Kemal, Türkçe'de duyulan gereksinimlerin tespit edilmesi için heyete talimat vermiş ve çalışmaları hızlandırmıştır. Atatürk'ün Encümenlikten aldığı rapor doğrultusunda geçiş vaktinin geldiğine olan kanaatinin kuvvetlenmesiyle de; 8 Ağustos 1928 akşamı, Sarayburnu Parkı'nda harf devrimiyle ilgili konuşmasında devrimin hazırlık döneminden uygulama dönemine geçişini şu sözlerle ifade etmiştir:

Bir milletin, bir heyet-i içtimaiyenin yüzde onu okuma yazma bilir, yüzde sekseni bilmez, bundan insan olanlar utanmak lâzımdır. Bu millet utanmak için yaratılmış bir millet değildir; iftihar etmek için yaratılmış, tarihini iftiharla doldurmuş bir millettir. Fakat milletin yüzde sekseni okuma yazma bilmiyorsa bu hatâ bizde değildir. Türkün seviyesini anlamayarak kafasını birtakım zincirlerle saranlardadır. Artık mazinin (geçmişin) hatâlarını kökünden temizlemek zamanındayız. Hatâları tashih edeceğiz (düzelteceğiz)" (Korkmaz, 1998).

Ardından; 9 Ağustos-1 Kasım tarihleri arasında yeni harflerle dönemin basınında denemeler yapılmıştır. 1 Kasım 1928 tarihinde, TBMM'nin üçüncü dönem ikinci toplanma yılı açılırken, M. Kemal, yaptığı konuşmasında şöyle demiştir:

Büyük Millet Meclisi'nin kararıyla Türk harflerinin kesinlik kazanması ve kanunlaşması, ülkemizin yükselme çabalarında başlı başına bir geçit olacaktır. Milletler topluluğuna aydın ve yetişmiş büyük bir ulusun dili olarak girecek olan Türkçe'ye bu yeni canlılığı kazandıracak olan üçüncü Büyük Millet Meclisi'nin yalnız ölmez Türk tarihinde değil, bütün insanlık tarihinde seçkin bir yeri olacaktır. Türk harflerinin onaylanması ile hepimize, bu ülkenin vatanını seven bütün yetişkin evlatlarına önemli bir görev düşüyor, bu görev milletimizin hep birden okuyup yazmasını sağlamak için gösterdiği güçlü istek ve aşka katkılarımızla yardımcı olmaktır. Hepimiz, özel ve resmi hayatımızda karşılaştığımız okuyup yazma bilmeyen erkek kadın her vatandaşımıza öğretmek için istek göstermeliyiz" (TBMM, 1928).

Meclisin konuyu görüşmesiyle, Dil heyetinin hazırladığı yeni Türk harfleri kabul edilmiştir. Harf Devrimi'nin ilanından itibaren de; ülke genelinde, 1 Ocak 1929 tarihinde Millet Mektepleri açılmış; Haziran 1929'dan sonra da ülkede Arap harflerinin kullanılması tamamen yasaklanmıştır.

Görüldüğü üzere, yeni Türk harflerine geçiş sürecinin uzun zaman alacağı konusunda gerek ülke içerisinde gerekse ülke dışında çeşitli fikirlerin belirmesine karşın Atatürk geçişin kısa süre içerisinde gerçekleşmesini istemiş, Mayıs 1928'de kurulan Dil Encümenliği'nin çalışmaları çerçevesinde TBMM, 1 Kasım 1928'de yeni Türk harflerini kabul etmiş, 7 ay sonra da yani Haziran 1929 tarihinden itibaren de Arap harflerinin kullanımı tamamen kaldırılmıştır.

Yeni Türk Harflerinin Halka Tanıtımı Çalışmaları

Atatürk'ün Sarayburnu'ndaki nutkundan üç gün sonra, 11 Ağustos 1928 tarihinde Dolmabahçe Sarayı'nda, yeni Türk harflerinin uygulama derslerine geçilmiş, başta Atatürk olmak üzere, bazı mebuslar ve Cumhurbaşkanlığı çalışanlarının katılımıyla alfabe seferberliği başlatılmıştır. Bunu, ülkenin öğretmen, yazar, asker, şair gibi aydınlarının çoğunun katılımıyla gerçekleştirilen diğer dersler izlemiştir.

Dolmabahçe Sarayı'nda verilen derslerin ardından milletvekilleri kendi seçim bölgelerine giderek yeni Türk harflerinin buralarda tanıtılması ve öğretilmesi çalışmalarına başlamışlardır.

Dil Encümenliği tarafından yeni Türk harflerini ve uygulamalarını içeren kitapçıklar bastırılmış, Dil Encümeninin onayı alınmak suretiyle özel basımevlerinin de bu kitapları basıp dağıtmaları sağlanmış, bu konuyla ilgili yayınlanan bildiri Anadolu Ajansı aracılığıyla basına dağıtılıp yayınlanmıştır. Askeri matbaada da, halka yeni Türk alfabesini tanıtan broşürler bastırılmış ve ülkenin her tarafına gönderilmiştir. Ülkenin her il, ilçe ve köyünde yeni harfleri öğreten kurslar açılmış, memurlara, işçi, çiftçi, okul yaşı dışındakilere öğretmek için yazı kampanyaları başlatılmıştır. Gündüz kurslara katılamayacaklar için gece kursları düzenlenmiştir. Aydınların da konuya ilgisi sağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, yeni harflerle hazırlanan ders kitaplarını dağıtmanın dışında, ülkedeki Çocuk Esirgeme Kurumu, Kızılay, ordu gibi diğer kamu kuruluşları ile el ele vererek bu yayınların yayılması çalışmaları başlatmıştır. Bu çalışmaları gözlemleyip denetlemek için bir merkezi komite kurulmuştur. 1 Ocak 1929'da da Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Millet Mektepleri açılarak yeni harflerin halka öğretilmesi çalışmaları bir düzene oturtulmuştur.

Bu arada, yeni alfabenin ordu mensuplarına, öğrencilere ve halka daha kolay öğretilmesi için Eylül 1928'de Harfler Marşı güftelenmiş, bu güfte Atatürk'ün isteği ile, zamanın Cumhurbaşkanlığı Orkestrası Şefi Zeki Üngör'ce bestelenmiştir.

Dolmabahçe'de gerçekleştirilen ders ve konferansların ardından ve yeni Türk harflerinin 1 Kasım 1928'de Meclis'çe kabul edilmesinden önce, Atatürk, 23 Ağustos 1928'den 21 Eylül 1928'e kadar yurt gezileri yapmıştır. Halka yeni Türk alfabesini öğretmek amacıyla yapılan bu yurt gezilerinde, gittiği yerlerdeki başta askeri ve mülki erkan olmak üzere halkı kara tahta başında sınava tabi tutmuş, bu yurt gezileri

sırasında; Haziran 1928’de Dil Encümeni’nce yayımlanan eserlerden *Yeni Türk Yazısı* ile *Kıraat* adlı kitapları halka dağıtmıştır.

Atatürk’ün yurt gezileri basın tarafından da ilgiyle izlenmiştir. Atatürk, gittiği her yerden sonra basına demeç verip izlenimlerini, halka olan güveni sık sık ifade etmiştir. Bu izlenimler ayrıca kendi yanındakilerce kaleme alınarak Anadolu Ajansı’nca da yayımlanmıştır.

Atatürk bu yurt gezileri sırasında halkın kafasını karıştırdığını gördüğü birkaç nokta ile ilgili düşüncelerini zamanın başbakanı İsmet Paşa’ya bildirmiş, İsmet Paşa da bu tezkereyi bir genelge ile tüm devlet dairelerine ve basına duyurmuştur. Böylece o tarihe kadar basılan kitapların bu esaslarla tashihi yoluna gidilmiş ve tek bir imlanın oluşturulması sağlanmıştır.

Akşam gazetesi, yazı devriminin Türk dili ve edebiyatı üzerinde ne gibi etkileri olacağı konusunda bir anket düzenlemiş, aldığı yanıtların özetini 28 Ağustos 1928 tarihli sayısında yayınlamıştır. Anket sonucunda gazete, alfabe devriminin, “yabancı edebi kapitülasyonların kaldırılması” anlamı taşıdığı sonucuna varmıştır.

Basın da, Arap alfabesiyle basımın zor olması sebebiyle, Latin Alfabesi’ne geçişi desteklemiş ve yeni harflere geçiş seferberliğini uygulamaya başlamıştır. 2 Eylül 1928’de, daha sonra Ulus adını alan Hakimiyet-i Milliye gazetesi başlığını, 20 Eylül’de de ilk sayfasını, 15 Eylül 1928’de Vakit gazetesi logosunu ve bazı haberlerin başlıklarını, 29 Eylül 1928’de de Cumhuriyet gazetesi son sayfasını yeni harflerle basmıştır. Basın, yeni harflerle günlük dersler de yayınlamıştır.

1 Aralık 1928’den itibaren de, ülkedeki tüm resmi-özel Türkçe gazete ve dergiler yeni Türk harfleriyle ve tek bir yazım kuralıyla çıkmaya başlamıştır. Aslında, yeni harflerin ilk belirmesinden itibaren, kimi gazete, yeni harflerle ilgili yayınlar bastırılmıştır. Örneğin Dil Encümeni’nin çalışmaları sırasında Siirt Mebusu Mahmut Soydan’ın Şubat 1926’da çıkartmaya başladığı Milliyet Gazetesi, Mayıs-Ağustos 1928 tarihli sayılarında Latin alfabesinin tanıtımı yönünde yazılar yayınlamış ve Türk Harf Devrimi’ne destek olmuştur.

1 Ocak 1929’da açılan Millet Mektepleri’ne sadece bir ay içerisinde; yani Şubat 1929 itibariyle devam edenlerin sayısının 900.000’e yaklaştığı göz önünde tutulursa, Atatürk’ün önderliğinde ve toplumsal çabalarla birkaç ay içerisinde gerçekleştirilen harf devrimi çalışmalarının başarıya ulaşmasında; yeni harflerin kısa sürede benimsenmesinde ve bu kadar iyi netice vermesinde, ülkede o yıllarda mevcut olan okur-yazar oranının düşüklüğünün yanı sıra, halkın yeni yazıyı öğrenmedeki hevesi, büyük öndere olan güveni, yapılan tanıtım çalışmalarının etkinliği de önemli yer tutmuştur. Bunun yanı sıra, devrimin dil ve düşünce yapısına uygun oluşunun da etkisi büyüktür (Özkan, 2003).

Görüldüğü üzere, yeni Türk harflerinin halka tanıtımı çalışmaları, tüm bu faktörlerin etkisinin yanı sıra, başta Atatürk’ün gerçekleştirdiği yurt gezileri olmak üzere, tüm milletvekillerinin kendi seçim bölgelerinde gerçekleştirdikleri tanıtım

çalışmaları, tanıtıcı kitapların halka dağıtılması gibi çok çeşitli faaliyetler doğrultusunda; ülke genelinde tam bir seferberlik şeklinde yürütülmüştür.

Batının Türk Harf Devrimine Bakışı

Türkiye’de Latin harflerine geçiş Batı basınında da ilgi görmüş, özellikle halka tanıtımı çalışmaları ve halkın beklenilenden daha kısa sürede yeni harfleri benimsemesi takdirle karşılanmıştır. Bu takdir, genç Türkiye’de yayınlanan gazetelerde de işlenmiştir. Milliyet gazetesi 1 Eylül 1928 tarihli sayısında Türk Harf Devrimi’nin ülke dışında yarattığı olumlu etkilerden bahsetmiştir.

Paris’te yayımlanan *Excelsior* gazetesi Türkiye’nin günden güne yenileştiğini, Latin esaslı yeni Türk harflerinin kabulüyle yeni Türkiye’nin Avrupa’ya yaklaşma yolunda bir adım daha attığını, Bükreş’te yayımlanan *Independance Romaine* gazetesinin İstanbul muhabiri, “Gazi ne vakit halk ile temas etmişlerse halkı şayan-ı hayret derece de teshirkar (büyüleyici) bir kudretle daima terakkiye (ileriyeye), medeniyete ve Avrupa irfanına teşvik etmek fırsatını kaçırmadığını, irticalen (doğaçlama) irad eyledikleri hararetle nutukları, ani hareketleri ve tarz-ı faaliyetleri hep Gazi’nin yeni Türkiye’yi asrileştirmek ve diğer medeni milletlerin üst mertebesine çıkarmak için ne samimi ve ateşli bir arzu beslediklerini gösterir” diyerek harf devrimine ve Atatürk’ü öven yazılara yer vermişlerdir.

İngilizlerin ünlü *Times* ve *Daily Mail* gazetelerinde de Harf Devrimi’ni ve Atatürk’ün millet sevgisini ve Türk Milleti’ndeki Atatürk sevgisini övücü yazılar yayımlanmıştır (Ülkütaşır, 1998, ss. 116-119).

Türkiye’de Harf Devrimi yapıldığı günlerde, yabancı basın, Türkiye’nin öteki Asya ve Afrika ülkelerine örnek olacağını, o ülkelerde de zamanla Latin harflerinin benimseneceğini yazmış, özellikle Batılı yazarlar Latin harflerinin Türkiye’den Japonya’ya kadar yayılacağını ummuşlardır (Toynbee, 1929, ss. 216-220).

Gerçi Latin alfabesi Japonya’ya kadar sıçramamıştır, ancak İtalyan Türkoloğu Ettore Rossi’nin daha gerçekçi yaklaşımıyla eski Osmanlı topraklarında, Hatay, Kıbrıs, Yunanistan, Bulgaristan, Yugoslavya, Romanya gibi ülkelerde Türkiye’yi ve Türkiye’deki gelişmeleri yakından takip eden Türklerce de benimsenmiş ve uygulama alanı bulmuştur. TBMM’nin kabul ettiği Türk harfleri yasası Türkiye dışında yürürlükte olmadığına göre, oralarda Türk harflerini benimsemek için yasal zorunluluk yoktur. Böyle olduğu halde kısa zamanda oralarda da Türk harflerinin yayılabilmiş olması ilginçtir (Şimşir, 1981, s. 187).

Bu noktada, dilin sadece toplumları birleştiren özelliğinden değil, aynı soydan gelen ülkeleri birbirine bağlama özelliğinden bahsederek, SSCB’nin dağılmadan önceki dönemde, bünyesinde barındırdığı Türk topluluklarını farklı yazı ve konuşma dillerine yönelterek birbirlerinden ayırma yoluna gittiğini de vurgulamak gerekir. Daha doğrusu,

bu toplulukların kendi aralarında ortak bir dil yoluyla kültür alışverişini sağlamamaları amacıyla farklı dilleri kullanmalarına özen gösterilmiştir (Özkan, 2003).

Görüldüğü üzere, Türk Harf Devrimi ve yeni harflere geçiş çalışmaları, batı basınında da büyük ilgi görmüş ve takdirle karşılanmıştır.

ABD'nin Türk Harf Devrimi'ne Bakışı

Cumhuriyetin ilk yıllarında, Amerika'daki Rum ve Ermeni lobilerinin etkisiyle, Amerikan kamuoyunca kötü tanınan Türkler, özellikle Türk yazı devrimi ile Amerika'daki saygınlığını arttırmış, Türk Harf Devrimi, Türk ve Türkiye'nin tanıtımında etkin rol oynamıştır.

ABD de başta harf devrimi olmak üzere ülkemizdeki tüm gelişmeleri, başta ülkemizde bulunan Büyükelçilerinin gönderdiği raporlar olmak üzere; gazetelerin Türkiye muhabirleri kanalıyla ve ülkemizde yayımlanan gazetelerin konuyla ilgili demeçleri ile yakından takip ve takdir etmiştir.

Amerikan basınının yazı devrimine yönelik yazıları gazetelerinde yazmaları ve Amerikan kamuoyunu bilgilendirmeleri sırasında ülkemizde henüz yazı devrimine kesin karar verilmemiş, yalnızca Türk basınında alfabe değişikliğini savunan yazılar yayımlanmıştır. Bu konuda Amerikan basınında çıkan ilk yazı, *The New York Times*'de 30 Nisan 1928'de yayımlanan Ankara çıkışlı uzun bir yazıdır (Şimşir, 1979, s. 108).

Ülkemizde halkın konuya gösterdiği ilgi ve henüz kanun çıkarmadan yeni harflerin uygulamasına yönelik çalışmalar, Amerikan basınında Atatürk'ün etkisine ve Türk halkı üzerindeki prestijine bağlanmıştır.

Ancak, Amerikan basını ülkemizde yazı devrimine yönelik gelişmelerin başlamasıyla bu geçişin kolay olmadığını ve 15 yıldan önce olamayacağını ileri sürmüştür. "Bir ulusun düşüncelerini, duygularını belirtmek için yüzyıllardır kullandığı bir aracı değiştirmek, yeni yazıyı öğretmek için tüm ulusu ertesi gün okula göndermek, yeni bir edebiyat yaratmak, basmak, okumak, yirminci yüzyılda öyle kolay kolay başarılabilir bir iş değildir. Bu sanki İngilizceyi fonetik biçimde yazmak için Birleşik Amerika'nın birdenbire Yunan alfabesini alması gibi bir iştir" (Şimşir, 1979, s. 121) yolunda yorumlar yapmıştır.

Atatürk'ün 8 Ağustos 1928 tarihli Sarayburnu söylevinin yankıları Amerikan basınına da yansımış, başta *The New York Times*'de olmak üzere söylevle ilgili kapsamlı yazılara yer verilmiştir.

The New York Times'in 2 Eylül 1928 tarihli sayısında yayımlanan yazıda, alfabe değişikliğinin Mustafa Kemal'in tutkusu olduğu, Onun bu konuda da halkını yalnız bırakmadığı, bu devrimin Türkiye'nin batılılaşmasını tamamladığı, bunu başarmak için iddialı biçimde iki yıllık bir zaman öngörüldüğü yazılmıştır (Şimşir, 1979, s. 121).

Ülkemizde harf devrimine yönelik çalışmaların halk tarafından benimsenmesinin ardından, Ulus Okulları'nın açılması da Amerikan basınına olumlu yansımıştır. *National Geographic Magazine*'nin Ocak 1929 tarihli sayısında “Türkiye okula gidiyor” başlıklı bir yazı ile Türk Harf Devrimi ve Ulus Okulları'nın açılışı vurgulanmıştır.

3 Ocak 1929 tarihli *The New York Times Gazetesi*'nde, “Yeni yazı dilini öğrenmeleri için 16 ile 40 yaşları arasındaki herkesi Ulus Okulları'na çağırdılar. Dört ay içinde Türkiye'nin okur-yazar bir ülke olması planlandı. Eğitim alanında yiğitçe bir atılımdır bu. Biz, kendi beyaz çocuklarımız arasındaki okuryazarlık oranını yüz elli yılda yükseltebildik” denmiştir.

Görüldüğü üzere, Türk Harf Devrimi ABD'de ve ABD basınında da geniş yer bulmuş, övgüyle karşılanmış ve kendi toplumlarını özeleştiriyormuş gibi yapılmıştır.

Sonuç

Yeni Türk harflerine geçiş süreci konusunda, gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında farklı ama temelde kısa olmayan süreler öngörülmüştür. Dil Encümeni 5-6 yıl öngörürken, Yunus Nadi, geçiş sürecinin 10 yıldan önce olamayacağını, Amerikan basını ise 15 yılı bulacağını ifade etmiştir. Yabancıların da yakından takip ettiği ve çok uzun olacağını öne sürdükleri bu geçiş süreci, Atatürk'ün önderliğinde ve toplumsal çabalarla birkaç ay içerisinde gerçekleştirilmiş ve 1 Kasım 1928 tarihinde yeni Türk harfleri kabul edilerek eski harflerin kullanımı tamamen kaldırılmıştır.

Bu noktada, dönemin toplumsal gerçekleri olan; o zamanki okur-yazar oranının düşük olması ve halkın yeni yazıyı öğrenmedeki hevesi de önemli etkenlerdir.

Ancak, bu etkenler ve yeni Türk harflerine geçiş yasal bir zorunluluk olmakla beraber, halkın ilgisinin uyandırılması, düzenlenen kurslara geniş katılımların sağlanması ve uygulamaların ülke dışında da takdirle karşılanması, yeni harflerin halka tanıtımı konusunu ve bu konudaki başarıyı oluşturur.

Türk harf devrimi, halkla ilişkiler ve tanıtımda olduğu gibi, bir hazırlık aşamasına dayanmaktadır. Kurulan Dil Encümenliği, hazırlanan raporlar, incelenen mevcut alfabe ve dil yapıları, Latin harflerinin Türkçe'ye uygunluğunun tespiti, halkta, basında mevcut harflerin kullanımına yönelik görüşlerin tespiti, önceki çalışmaların gözden geçirilmesi gibi detaylı, kapsamlı araştırmalar hazırlık aşamasının göstergeleridir.

Bu aşamayı, Atatürk'ün, 23 Ağustos 1928-21 Eylül 1928 tarihleri arasında çıktığı yurt gezileri izlemiştir. Bu gezilerde, Atatürk halkla yüz yüze iletişim kurarak yeni harfler konusunda eğitim başlatmış ve bu eğitimlerde halkın karşılaştığı dil problemlerini gözlemleyerek, giderilmesi konusunda Dil Encümenliğine uyarılarda bulunmuştur.

Bu çerçevede, Atatürk'ün gerçekleştirdiği yurt gezileri, halkla yüz yüze, birebir kurduğu iletişim yolu, hem halkı tanımasını, halkın görüşlerini öğrenmesini sağlamış hem de halkı, yeniliklere hazır, değişiklikleri bekler duruma getirmiştir. Halk o devrimi benimser duruma gelince de devrimin tanıtım ve uygulama aşamasına geçmiştir. En son aşama olarak da devrimin kanunlaştırılması gelmiştir.

Yeni Türk harflerinin halka tanıtımı ve uygulanması çerçevesinde, bir dizi faaliyet gerçekleştirilmiştir. Harflerin kolay öğreniminin sağlanması amacıyla, Eylül 1928'de Harfler Marşı güftelenip bestelenmiştir. Tanıtıcı broşürler yayımlanmış, Anadolu Ajansı kanalıyla basına da dağıtılmıştır. Ülke genelinde yeni harfleri öğreten kurslar açılmış, alfabe seferberliği düzenlenmiştir.

1 Ocak 1929'da Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı açılan Millet Mektepleri'ne, Şubat 1929 itibariyle devam edenlerin sayısı 900.000'e ulaşmıştır.

Türk harf devriminin tanıtımı çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar yurtdışında da olumlu yankı bulmuş, takdirle karşılanmıştır.

Tüm bu çalışmalar zorlu bir süreci kapsamakla beraber, bir ülkenin gerçek bir ulus olabilmesi için kurması gereken dil birliği açısından önemli çabalardır. Bunları gerçekleştirmek için istek ve gereksinim yetmez; Türk harf devriminde olduğu gibi hayata geçirme konusunda kararlılık da gereklidir. Büyük Önder, bu önemli ve oldukça zor devrimi, bugün için bile önemli detayları içeren görüntüsüyle, halkla ilişkileri, tanıtım tekniklerini, o dönemin iletişim araçlarını kullanarak gerçekleştirmiştir. Dil birliğine, ülke içerisinde millet arasında kullanılan dilin birliğine, kolay ve zengin olmasına inancına rağmen Büyük Önder, konu ilk olarak İktisat Kongresi'nde gündeme geldiğinde ülkenin, o dönemin şartları içerisinde bu değişikliğe henüz hazır olmadığını düşünerek olumlu bakmamıştır. Ancak, sonraki süreçte gerekli alt yapının oluştuğuna olan inancının pekişmesini takiben bu değişikliğin gerekli hazırlığını sağlayan, halka benimsetilmesi yönünde tanıtım çalışmalarına girişen bizzat Atatürk'ün kendisi olmuştur. İşte, bir halkla ilişkiler uzmanında olması gereken bu öngörü, Büyük Önderi, başarılı bir asker, siyasetçi, devlet adamı kimliklerinin yanı sıra, başarılı bir halkla ilişkiler uzmanı da yapan özelliğidir.

Kaynakça

Cumhuriyet Gazetesi. (1928). 10 Ağustos 1928 tarihli sayı.

Korkmaz, Z. (1998). Harf inkılabı. Harf inkılabının 70. yıl dönümü (Harf devriminin 70.Yıl dönümü nedeniyle, 26 Eylül 1998 tarihinde Dolmabahçe Sarayı'nda yapılan konuşma metni), İstanbul. İnternet'ten 05.09.2006 tarihinde elde edilmiştir. <<http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/8.php>>.

Milliyet Gazetesi. (1928). Mayıs-Ağustos 1928 tarihli sayı.

National Geographic Magazine. (1929). Ocak 1929 tarihli sayı.

- Özkan, R. (2003). Cumhuriyet ve dil/toplumsal birlik açısından dilin önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 160. İnternet'ten 10.10.2006 tarihinde elde edilmiştir. <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/ozkan.htm>>.
- Savaş, G. (2003), Türk milli kültürünün önemli bir unsuru: Türk dili. *Müdafai Hukuk Dergisi*, 60,
- Sofuoğlu, A. (2006). Kültür ve toplumsal alanda gerçekleştirilen inkılâp hareketleri. Ders notu. Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü. İnternet'ten 10.10.2006 tarihinde elde edilmiştir. <<http://www.ait.hacettepe.edu.tr/egitim/ait203204/115.pdf>>.
- Şimşir, B.N. (1979). Amerikan belgelerinde Türk yazı devrimi. Ankara.
- Şimşir, B.N. (1981). Türk harf devriminin Türkiye dışına yayılması: Bulgaristan Türkleri örneği. Ankara.
- TBMM. (1928). Atatürk'ün Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin III. dönem 2. yasama yılını açış konuşmaları. *Millet Meclisi Tutanak Dergisi*, 3(5), 2. İnternet'ten 17.10.2006 tarihinde elde edilmiştir. <www.tbmm.gov.tr/tarihce/ataturk_konusma/3d2yy.htm>.
- The New York Times*. (1928). 30 Nisan 1928 tarihli sayı.
- The New York Times*. (1929). 3 Ocak 1929 tarihli sayı.
- Toynbee, A.J. (1928). *The adaptation of the Latin in place of the Arabic alphabet in Turkey and in the Turkish state members of the USSR (1918-1928)*. Survey on International Londra.
- Tunca, E.A. (1999). *Atatürk Dönemi'nde (1919-1938) Türkiye'nin tanıtım politikası ve bu politika içerisinde Türk devrimlerinin yeri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TDK. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ülkütaşır, M.Ş. (1998), *Atatürk ve harf devrimi*. Ankara: TDK.

Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?

Yusuf İNANDI & Metin ÖZKAN*

Özet – Bu araştırmanın ana amacı, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise katılımcıların konum, okul düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır. Genel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma evrenini Mersin ilinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yansız olarak seçilen 33 yönetici, 139 öğretmen toplam 172 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin genel görüşleri birbirinden oldukça farklılık göstermiştir. Yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Konum değişkenine göre, tüm boyutlarda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme; öğretim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu üç boyutta da farkın kaynağı ortaöğretim öğretmenleridir. Kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutunun her ikisinde de farkın kaynağını 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Liderlik, öğretim liderliği, okul etkililiği, yönetici ve öğretmen.

Abstract – *To What Extent do the School Principals Show the Behaviour of Teaching Leadership according to the School Administrators and Teachers Who Work in Formal Primary Schools and High Schools?* – The main purpose of this study is to determine leadership behaviours of the school principals according to administrators and teachers' views. The sub aims of the study are variables that are defined as their status, school level and professional experience. And also it is aimed to find out whether there is a meaningful difference between these variables. This study is designed with a descriptive model and the universe of the study is the school administrators and teachers that work in state primary and secondary schools in Mersin province. The sampling of the study is 33 administrators, 139 teachers and in total 172 subjects. As a result of the study, it has been found out

* Yusuf İnandı, Yrd. Doç Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin, <inandi@mersin.edu.tr>; Metin Özkan, Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayar Öğretmeni, Mersin, <ozkan.metin@gmail.com>.

that there are significant differences of perceptions between teachers and administrators in regards with the leadership behaviours of the principals. Administrators stated that principals performed the leadership behaviours properly "all the time-every time" and "often" for all the subdimensions except one item. Teachers stated that principals go to their classes late and leave early and except limitations item teachers alleged that the principals performed their leadership behaviors "seldom" and "sometimes" in regards to all dimensions. According to status variable, there is significant difference between the perceptions of all subjects in regards to the leadership behaviors in all dimensions. According the school level variable, there has been significant difference between the opinions of the teachers in the area of "supervising and evaluating teaching; designing curriculum and monitoring student improvement" and the source of this difference is secondary school teachers. According to professional experience, there is a meaningful difference between the views of the teachers in regards to "supervising and evaluating teaching" and "monitoring student improvement" dimensions. The source of the difference is the teachers who have 11-15 years experience and those who have 16-20 years professional experience.

Key words: Leadership, instructional leadership, school efficiency, administrator and teacher.

Giriş

Liderlik, 20. yy'da yönetim alanında yoğun bilimsel çalışmaların yapıldığı, hem kuramcılarının hem de uygulayıcıların çözümler için çaba harcadıkları önemli konuların başında gelmektedir. Liderlik ve liderliğin ne olduğu hakkında yapılan araştırma ve çalışmalar sonucunda, liderlikle ilgili olarak alan yazında 350'den fazla tanıma ulaşılmıştır (Erçetin, 2000). Bu tanımlardan bazılarına bakıldığında; örneğin Bass (1985) liderliği, grup etkinliklerini, grup hedeflerine ulaştırma doğrultusunda etkileme süreci olarak ifade etmektedir. Graen'e (1976) göre liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşim sürecidir. Chapin'e (1924) göre ise liderlik, grubun işbirliğine özel bir anlam verebilme yeteneği olarak öne çıkmaktadır. Yine Norris'e (1990) göre liderlik, sezgisel ve analitik düşüncüyü tümüyle kullanarak yaratıcı olmak anlamına gelmektedir. Şen ise liderliği, insanları ortak bir amaca yöneltme kapasitesi ve isteği olup aynı zamanda dinamik ve kişisel bir süreç olarak tanımlamıştır (Şen, 1981, s.168).

Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi liderlik ile ilgili olarak yapılan tanımların hiç biri birbirinin aynı değildir. Bununla birlikte bu tanımların bazı ortak noktaları olduğu dikkat çekmektedir. Liderliğin bir etki gücü olduğu ve grubu ortak bir amaç için yönlendirdiği görüşü genellikle öne çıkmaktadır.

Liderliği tanımlamaya çalışan çok fazla çalışma olduğu gibi, lider tiplerini de belirlemeye amaçlayan çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda da farklı araştırmacılar tarafından farklı liderlik tipleri tanımları yapılmıştır. Farklı durumlarda ve ortamlarda grubun etkinliğini arttırmaya çalışan bu liderlik tiplerinin her biri uygun koşullarda kullanılabilir.

Konumuz eğitim ve okullardaki yöneticilerin liderlik davranışları olduğuna göre eğitimi ve okulu öncelikle tanımlamakta yarar vardır. Oğuzkan'a (1974) göre eğitim,

önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan plânlı etkinliklerdir. Gibbon (2000) eğitimi, karmaşık toplumsal yapının içerisinde, herkesin katılımının beklendiği kasıtlı davranış değişikliği olarak ifade etmektedir. Hesapçıoğlu'na (1994) göre, eğitimden tüm manevî yetenekler, bilgiler ve beceriler anlaşılmalıdır. Görüldüğü üzere eğitim her felsefî ve psikolojik yaklaşıma göre değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra eğitimin çok geniş işlevlere sahip olduğu bilinmektedir. Ancak genel olarak bakıldığında Marion (2002) bu işlevleri üç temel çatı üzerine kurmuştur. Bunlar; çocukları sokaklardan almak ve bazı becerileri kazanana kadar iş piyasasının dışında tutmak; toplumun ihtiyacına uygun olarak yeni jenerasyonu belli yetenek ve beceri kategorilerine göre bölmek ve gruplamak; bireylerin profesyonel gelişimini sağlamak için değişik kategorilerde eğitim sağlamaktır.

Eğitim hizmetlerinin üretildikleri yerler okullardır. Okulların dışındaki tüm eğitim örgütlerinin varlık nedeni, okulun işlevini daha etkili bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olmaktır. Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi, okulun iyi örgütlenmesine ve iyi yönetilmesine bağlıdır (Alıç, 1991). Bu bağlamda okul yönetimi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatma süreci olarak tanımlanabilir (Ağaoğlu, 2005). Bir başka ifadeyle okul yönetimi, okulu, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için eldeki tüm madde ve insan kaynağının katkılarını bütünleştirmek, etkili biçimde kullanmak, amaçlara dönük politika ve kararları uygulamak olarak ifade edilebilir (Demirtaş, 2005). Kuşkusuz okullarda bu etkinlikleri gerçekleştirecek olanların başında ise yöneticiler gelmektedir. Okul yöneticilerinin bu etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri ise onların lider yöneticilik davranışı sergilemelerine bağlıdır (Hanson, 1985). Lider yöneticilik davranışı gösterebilen yöneticiler, vizyon koyabilirler; çalışanları ortak amaç etrafında toplayabilirler; okulda olumlu bir kültür yaratarak, eğitim için yeni yollar açabilirler (Law and Glower, 2000). Bütün bu etkinlikleri sağlayan lider yöneticiler, dolayısıyla öğretmenler içinde demokratik bir okul ortamı yaratacaktır. Demokratik bir eğitim ortamında çalışan öğretmenler ise sınıflarındaki öğrencilere aynı biçimde yaklaşma eğilimi gösterecek dolayısıyla öğrencilerin bireysel yeteneklerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunacaktır.

Toplumsal ve bireysel öneminin tartışılmayacak kadar büyük olduğu bilinen eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliğinde liderin rolü diğer tüm kurumlarda olduğu gibi önemlidir. Lider olarak okul yöneticisinin rolünün önemi, okulun tüm görev ve amaçlarına doğrudan ya da dolaylı etkisi olmasından kaynaklanmaktadır. Geleneksel anlamda okul yöneticisi, mevcut yasa ve kurallar çerçevesinde okulla ilgili kaynakların sağlanması ve örgütlenmesi ile uğraşırken, aynı zamanda mevcut statükoyu koruma ve sürdürme amacında gütmektedir (Şişman, 2002, s. 24). Son yıllarda liderlikle ilgili yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinden geleneksel yapı içerisinden çıkarak, hem etkili bir yönetici hem de etkili bir lider olmalarını beklemektedir. Önceleri yöneticilerin sadece öğretmenleri yönetmesi gerektiği fikri

ağırlıklı iken, okulların giderek daha karmaşık bir yapıya dönüşmesi sonucunda yöneticilerin günlük görev ve sorumlulukları da farklılaşmaya başlamıştır (Griffin, 1993). Yöneticilerin farklılaşan bu görev ve sorumlulukları onlardan daha çok çağdaş yönetim anlayışlarını benimsemelerini zorunlu kılmış ve geleneksel yaklaşım anlayışlarından ayrılmalarına neden olmuştur. Bu sonuçlara bağlı olarak da son 20 yıl okul yöneticilerinin, yöneticilikten öte, liderlik davranışlarına daha çok vurgu yapılmış ve okul müdürlerinin özellikle öğretim lideri olarak okul performansını doğrudan nasıl etkilediğini araştıran çalışmaların bolluğu ile geçmiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların sonucunda ise müdürün okul performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğu her geçen gün yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Hallinger & Heck, 1996).

Bu çalışmada da okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının neler olduğu ve bu boyutları okul müdürlerinin ne derece yerine getirdikleri araştırılmaya çalışılmıştır. Liderlik tanımlarında olduğu gibi öğretim liderliği tanımlarında da araştırmacılar farklı bakış açılarıyla öğretim liderliğini tanımlamışlardır. Genel bir ifade ile öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2002). Yine öğretim liderliği ile birlikte sıklıkla kullanılan etkili liderlik kavramı iki biçimde ortaya çıkmaktadır. Birincisi liderin okulu daha yapısal konuma getirdiği görev davranışlarıdır. Bunlar okulun hedeflerini oluşturma ve görev tanımlarını belirleme biçiminde kendini göstermektedir. İkincisi, çalışanlarla olan ilişkilerin düzenlendiği ve öğretimle ilgili olarak onları motive ettikleri ilişki davranışlarıdır. Greenfield (1987) ve Vinson'a (1997) göre öğretim liderliği, öğretmenler için iş tatmini ve verimli iş ortamı yaratma; öğrenciler için ise istenilen öğrenme koşullarını oluşturma ve sürdürme süreci olarak tanımlanmıştır. Yang'a (1996) göre öğretim liderliğini geniş ve dar anlamda ikiye ayırmak mümkündür. Dar anlamda öğretim liderliği, yönetim içerisinde bir fonksiyon, öğretmen ve öğrenme ile ilgili doğrudan ilişkili hareketler olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlı destekleyenler güçlü öğretim liderinin sınıf içerisinde çok zaman harcaması gerektiğini savunmaktadır. Geniş tanıma göre öğretim liderliği, öğrenci öğrenmesine etki edebilecek tüm liderlik aktivitelerini yerine getirme süreci olarak ifade edilmektedir. Geniş tanımın içerisinde öğretim liderinin sınıfları doğrudan ziyaret etme gibi aktivitelerle birlikte, eğitim programını düzenleme gibi dolaylı aktiviteleri de gerçekleştirmesi söz konusudur. Görüldüğü gibi öğretim liderliği davranış boyutlarını ve öğretim liderliği kavramını bir çok araştırmacı farklı yönleriyle tanımlamaktadır. Ancak bu tanımlamaların ortak olan yanları, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanları ve öğrencileri eşgüdümleyerek motive etmek ve etkili bir okul yaratmaktadır.

Etkili bir okul yaratmak isteyen okul müdürleri ise okul içerisinde sadece öğretim süreci ile ilgilenmezler aynı zamanda okulla ilgili durumlarda sorumluluk alıp; eğitim programı ile ilgilenirler ve etkili bir öğretim programı da oluştururlar (Lott, 1998; Newbold, 1999). Yine öğretim liderliği davranışı göstermek isteyen okul müdürleri etkili bir okul yaratmak için McEwan (1994) ve Bankes'in (1999) da belirttiği gibi,

belirli bir vizyona ve güçlü bir bilgi tabanına sahip olmalıdır. Ayrıca risk almaya istekli olmalı, değişim ve belirsizlik durumlarını büyüme ve gelişim için kullanabilmeli, diğer işgörenlere yetki ve sorumluluklar verebilmelidir. Etkili bir okul yaratmak için daha ayrıntılı bir açıklama Smith ve Andrews (1989) tarafından yapılmış, okullarda güçlü bir öğretim liderliği gösteren yöneticilerin aşağıdaki özelliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir (Faulkenberry, 1996).

Bunlar, (1) program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme; (2) okul amaçlarına kendini adanma; (3) okul amaçlarını başarmak için kaynakları toplama ve seferber etme; (4) öğretmen, öğrenci, veli ve toplumun yüksek beklentilerini karşılayacak olumlu bir okul iklimi oluşturma; (5) okulun öğretim politikasını geliştirme; (6) okul başarısını arttırmak için öğrenci ilerleme durumunu ve öğretmen etkinliğini izleme; (7) okulun akademik amaçlarına bağlı olduğunu gösterme, uzun vadeli açık okul amaçları belirleme ve uygulama; (8) okulun karar verme sürecinde, grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini etkin olarak alma; (9) materyal, zaman gibi kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanma, personel gelişimini sağlayarak akademik amaçlara daha etkin ulaşmayı sağlama; (10) zamanın kıt kaynak olduğunun farkına varma, öğretim sürecini kesintiye uğratan etmenleri en aza indirmek için disiplin ve düzen oluşturmaktır. Bu ilkeleri bir öğretim lideri olan okul müdürleri mutlaka yerine getirmelidirler.

Görüldüğü gibi, Smith ve Andrews etkili bir öğretim liderinin etkili bir okul yaratmak için neleri yapması gerektiğini oldukça ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur. Bu çalışmada ise Hallinger (1982) tarafından geliştirilen ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının değerlendirmesini içeren okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Hallinger, *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) adını verdiği ölçek ile, müdürlerin öğretim liderliği özelliklerini belirleyen üç boyutta incelenebilecek on farklı yapının kontrol edildiğini ileri sürmektedir. Bunlardan birinci boyut “okul misyonunu tanımlama” olarak ifade edilmiştir. Bu boyut içerisinde iki farklı yapı vardır, bunlar okul amaçlarını belirlemek ve iletmektir. Burada okul müdürünün yeteneği okul ihtiyaçlarını açığa çıkarmak ve okul amaçlarını etkin olarak izleyenlere iletmektir.

İkinci boyut “eğitim programını ve öğretimi yönetme”dir. Bu boyutta dört yapı vardır. Bunlar; eğitim ve öğretim programını bilme, programı koordine etme, denetleme ve değerlendirme ile yapısal süreci izlemedir. Bu yapılar program ve sınıf gözlemlerini gerçekleştirmek koşulu ile lider davranışlarını araştırmaktadır.

Üçüncü boyut ise “olumlu öğrenme iklimini oluşturma”dır. Bu boyutta da dört farklı yapı irdelenmektedir. Bunlar, öğretmenler için standartlar oluşturma; beklentileri belirleme; zamanı iyi kullanma ve öğretmenlerin ilerlemelerini izleme biçiminde ifade edilmiştir. Bu yapılar müdürün varlığını hissettirme, personelin, olağanüstü performansının farkına varılmasını sağlama ve sınıf dışında geçirilen zamanın sınırlandırılması ile öğrenci ve personel için standartlar oluşturulmasını sağlar (Hallinger, 1998).

Bu bağlamda Hallinger tarafından 1982 yılında geliştirilmiş olan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış boyutlarının değerlendirilmesini içeren çalışma öğretim liderliği konusu üzerine geliştirilmiş ilk çalışmadır. Bu çalışma ilerleyen yıllarda bu konu ile ilgili olarak en güvenilir kaynak konumuna gelmiş ve yüzün üzerinde araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın bu kadar yaygın olarak kullanılmasında, gelişen ve değişen dünya da okul müdürlerinden beklenen davranışların değişmesi de önemli bir etkiye sahip olmuştur. Yaşamlarını devam ettirmek ve bilgi çağında yerlerini almak isteyen toplumlar, bireylerini değişen dünya koşullarına eğitim aracılığı taşıyabileceklerini bilmektedirler. Bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek bireyler ise okullar aracılığıyla yetiştirilebilmektedirler. Bu nedenle okulların etkili bir biçimde yönetilmesinin önemi de açıktır. Etkili bir okul yönetimi için ise okul müdürlerinden etkili bir öğretim liderliği davranışı beklenmektedir. Bu çalışmada da farklı coğrafi ve kültürel yapıya sahip olması nedeni ile Mersin ilindeki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Amaç

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarmaktır. Bu ana amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır: Resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan;

- 1- Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derecede öğretim liderliği davranışları göstermektedir?
- 2- Yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4- Öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında okul düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Mersin ilinde ilköğretim ve ortaöğretimde görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem olarak “oransız elaman örnekleme” kullanılmıştır. Belirtilen ildeki okullardan 33

yönetici ve 139 öğretmen yansız olarak seçilmiş ve toplam 172 yönetici ve öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri okul müdürlerinin öğretim liderliğine ilişkin literatür taranarak ve ilgili ölçek uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek Hallinger (1982) tarafından yapılmış ve araştırmacılar yazarın izni ile ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçeğin ilk bölümünde öğretmen ve yöneticilere ait kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin 58 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin öncelikli olarak dil geçerliliği çalışması yapılmıştır. Bu amaçla ölçek, araştırmacılar ve bu alanda uzman on öğretim elamanı tarafından önce Türkçeye, sonra yine İngilizceye çevrilerek dil eşdeğerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çevirilerden yola çıkılarak her bir madde için en uygun anlamı veren maddeler, uzman görüşlerinden de yararlanılarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot çalışmada altmış kişilik bir gruba bu ölçek araştırmacılar tarafından uygulanmış, her bir alt faktör için açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve her bir faktör için alt ve üst faktör yükleri açıklanmıştır. Okul amaçlarını belirleme alt faktörü için faktör yükleri 0,73 ile 0,80; okul amaçlarını iletme alt faktörü için 0,86 ile 0,90; öğretimi denetleme ve değerlendirme alt faktörü için 0,82 ile 0,89; eğitim programlarını düzenleme alt faktörü için 0,81 ile 0,87; öğrenci gelişimini izleme alt faktörü için 0,82 ile 0,91; öğretim zamanını koruma alt faktörü için 0,75 ile 0,86; ulaşılabilir olma alt faktörü için 0,81 ile 0,84; öğretmenleri güdüleme alt faktörü için 0,87 ile 0,94; öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme alt faktörü için 0,83 ile 0,92 ve son olarak öğrenmeyi teşvik etme alt faktörü için faktör yükleri 0,89 ile 0,91 arasında çıkmıştır. Yine madde geçerliği için testten alınan toplam puanla her bir madde ilişkisine bakılmış tüm maddelerde toplam korelasyon 0,40'dan yukarı olduğu için. ölçekten hiçbir madde atılmamış ve ölçek 58 maddelik haliyle çalışmada kullanılmıştır.

Ölçeğin tüm madde bazında ve her boyutu için güvenilirliğine bakılmış, tüm ölçek için *Cronbach alpha* 0,98 bulunmuştur. Faktör bazında okul amaçlarını belirleme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,92; okul amaçlarını iletme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,91; öğretimi denetleme ve değerlendirme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,86; eğitim programlarını düzenleme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,94; öğrenci gelişimini izleme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,92; öğretim zamanını koruma alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,88; ulaşılabilir olma alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,88; öğretmenleri güdüleme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,96; öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme alt faktörü için *Cronbach alpha* 0,96 ve son olarak öğrenmeyi teşvik etme alt faktörü için *Cronbach alpha* değeri 0,94 çıkmıştır. Ayrıca örneklemin uygun olup olmadığına bakmak için *Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy* testi uygulanmış bu değer 0,96 bulunmuştur. Bu değer örneklemin oldukça uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca dağılımın normal olup olmadığına

bakmak için *Bartlett's test of sphericity* değerlerine bakılmış $\chi^2=11.206,619$; $df=1.653$; $p<0,000$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında çok değişkenli normal dağılım sağlanmıştır.

Uygulanan ölçek sonucunda verilerin çözümü, derecelendirme ölçeği kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Ölçekte beşli dereceleme kullanıldığından, beşli ölçekteki dört aralık için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayıları ise şöyledir $(4/5=0,80)$: “hemen hemen hiç göstermez” 1,00-1,79, “nadiren gösterir” 1,80-2,59, “bazen gösterir” 2,60-3,39, “sıklıkla gösterir” 3,40-4,19 ve “her zaman gösterir” 4,20-5,00 aralıklarındadır.

Ölçek formları ile toplanan veriler, uygulama öncesinde araştırmacı tarafından her ölçek sorusuna verilen kodlara uygun olarak bilgisayara yüklenmiştir. Yükleme işlemi tamamlanan veriler, araştırmanın amacına uygun olarak işlenmiş ve analizler yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS adlı bilgisayar programı kullanılmıştır. Bu program aracılığıyla yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile belirlenmiştir. Ayrıca konum ve okul düzeyi değişkenlerine göre deneklerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Son olarak öğretmenlerin kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin olarak tek yönlü varyans analizi yapılmış, farklılığın çıktığı durumlar için ise Tukey HSD testi uygulanmıştır. Sonuçlar bu bağlamda yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ ile $p<0,01$ alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca ilişkin sonuçlar Tablo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10’da açıklanmıştır.

Tablo 1’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin okul amaçlarını belirleme boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre; müdürler kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Tüm maddeler ($\bar{x}=3,40$ ile 4,19) arasında yer almaktadır. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{x}=2,60$ ile 3,39) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 2’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin okul amaçlarını iletme boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre; müdürler

Tablo 1: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Okul Amaçlarını Belirleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		Müdür			Öğretmen		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M1	Bir yıl boyunca hedeflenen okul amaçlarını geliştiririm / geliştirir.	33	4,12	0,89	139	3,13	1,13
M2	Okul amaçlarını öğretmenlerin sorumluluklarını da dikkate alarak belirlerim / belirler.	33	4,18	0,92	139	3,11	1,11
M3	Amaçların gelişiminde personel verimliliğini sağlamak amacıyla çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanırım / kullanır.	33	3,67	1,11	139	2,64	1,16
M4	Okulun akademik amaçlarını geliştirirken öğrencilerin akademik performanslarını sergileyen verilerden yararlanırım / yararlanır.	33	3,82	1,04	139	2,70	1,12
M5	Okulda öğretmenlerin sınıf içi amaçlara dönüştürebileceği düzeyde hedefler belirlerim / belirler.	33	3,85	1,00	139	2,75	1,17
Okul amaçlarını belirleme boyutu		33	3,93	0,82	139	2,87	0,98

Tablo 2: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Okul Amaçlarını İletme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		Müdür			Öğretmen		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M6	Okulun misyonunu öğretmenlere etkili bir şekilde iletirim / iletir.	33	4,27	0,98	139	3,20	1,23
M7	Yapılan bazı toplantılarla okulun akademik amaçlarını öğretmenlerle tartışırım / tartışır.	33	3,97	0,92	139	3,00	1,20
M8	Öğretmenlerle birlikte eğitim programının hazırlanmasına karar verirken okulun akademik amaçlarını da göz önünde bulundururum / bulundurur.	33	3,91	0,91	139	2,96	1,22
M9	Okulun akademik amaçlarının okul içinde kullanılan panolar ve bültenler aracılığıyla yansıtılmasını sağlarım / sağlar.	33	4,09	1,18	139	2,91	1,15
M10	Öğrencilerle yapılan toplantılarda okulun amaçlarını açık olarak ortaya koyarım / koyar.	33	4,36	1,03	139	3,12	1,24
Okul amaçlarını iletme boyutu		33	4,12	0,80	139	3,04	1,03

Tablo 3: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Müdür			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M11 Öğretmenlerin sınıf içi amaçları ile okulun önceden belirlenmiş amaçlarının tutarlı olmasını sağlarım / sağlar.	33	4,15	0,91	139	3,09	1,16
M12 Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrenci ürünlerini de göz önünde bulundururum / bulundurur.	33	3,94	1,00	139	2,99	1,16
M13 Düzenli aralıklarla sınıflara informal gözlemler yaparım / yapar (Bu gözlemler programlı ve resmi değildir).	33	3,58	1,12	139	2,59	1,10
M14 Gözlemlere dayanarak, geribildirimlerimde öğretmenlerin güçlü yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgularım / vurgular.	33	3,73	1,04	139	2,52	1,18
M15 Gözlemlere dayanarak, geri bildirimlerimde öğretmenlerin zayıf yönlerini, toplantılar ya da yazılı belgeler vasıtasıyla vurgularım / vurgular.	33	3,03	1,19	139	2,47	1,16
Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutu	33	3,68	0,80	139	2,73	0,90

okulun misyonunu öğretmenlere etkili bir şekilde iletirim ($\bar{X}=4,27$) ile öğrencilerle yapılan toplantılarda okulun amaçlarını açık olarak ortaya koyarım ($\bar{X}=4,36$) maddelerine “her zaman” diyerek yanıt vermişlerdir. Bu iki özelliği her zaman yerine getirdiklerini ifade etmektedirler. Bunun dışındaki diğer maddeleri ise “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3’te yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre; müdürler gözlemlere dayanarak, geribildirimlerimde öğretmenlerin maddesine “ara sıra” diye yanıt vermişlerdir. Diğer maddelerde müdürler kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise müdürlerin öğretmenlerin sınıf içi amaçları ile okulun önceden belirlenmiş amaçlarının tutarlı olmasını sağlar ($\bar{X}=3,09$) ile, sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrenci ürünlerini de göz önünde bulundurur ($\bar{X}=2,99$) maddelerine “ara sıra” diye yanıt vermişlerdir. Bunun dışındaki tüm maddelerde müdürlerin

Tablo 4: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Eğitim Programını Düzenleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Müdür			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M16 Sınıf seviyelerine göre eğitim programı uygulanmasından kimlerin sorumlu olduğunu açık hale getiririm / getirir. Örneğin müdür, müdür yardımcısı ya da zümre başkanı gibi.	33	4,18	1,01	139	3,39	1,13
M17 Eğitim programı ile ilgili kararlar alınırken okulda yapılan çeşitli değerlendirme sonuçlarını dikkate alırım / alır.	33	4,00	1,00	139	3,14	1,11
M18 Okulun eğitim amaçları ile sınıf amaçlarının örtüşüp örtüşmediğine bakarım / bakar.	33	4,00	0,90	139	3,01	1,06
M19 Okulun müfredat hedefleri ile okulun başarı testlerinin örtüşüp örtüşmediğini önemserim / önemser.	33	4,15	0,94	139	3,20	1,26
M20 Eğitim programı için gerekli olan materyallerin kullanımında aktif görev alırım / alır.	33	4,06	1,00	139	2,89	1,30
M21 Öğretim programının uygulanmasında sınıflar arası işbirliği sağlarım / sağlar.	33	4,09	1,01	139	2,76	1,20
M22 Uygulanacak programın öğretmenler arasındaki eşgüdümünü sağlarım / sağlar.	33	4,06	0,93	139	2,78	1,22
Eğitim programını düzenleme boyutu	33	4,08	0,78	139	3,02	1,01

göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını ($\bar{X}=1,80$ ile $2,59$) aralığına düştüğü için “nadiren” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4’te yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin eğitim programını düzenleme boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre; müdürler kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Tüm maddeler ($\bar{X}=3,40$ ile $4,19$) arasında yer almaktadır. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5’te yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin öğrenci gelişimini izleme boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre;

Tablo 5: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğrenci Gelişimini İzleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Müdür			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M23 Öğrencinin akademik başarısını değerlendirmek için öğretmenlerle yüz yüze görüşürüm / görüşür.	33	4,15	1,00	139	2,81	1,26
M24 Eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle değerlendirme sonuçlarını tartışırım / tartışır.	33	3,97	0,92	139	2,83	1,25
M25 Okulun amaçları doğrultusunda öğrenci gelişimini takip etmek için değerlendirme sonuçlarından yararlanırım / yararlanır.	33	4,15	0,94	139	2,94	1,24
M26 Okulun başarısını öğretmenlere kısa not, bülten gibi yazılı araçlar kullanarak iletirim / iletir.	33	3,60	1,22	139	2,78	1,26
M27 Öğrencilere sınav sonuçları ile ilgili geri bildirim veririm / verir.	33	4,12	1,11	139	3,05	1,32
Öğrenci gelişimini izleme boyutu	33	4,00	0,85	139	2,88	1,10

müdürler kendilerinin öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Tüm maddeler ($\bar{X}=3,40$ ile $4,19$) arasında yer almaktadır. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6’da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin öğretim zamanını koruma boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre müdürler genel anons veya duyurularla öğretim zamanının kesintiye uğramasını engellerim ($\bar{X}=4,12$), öğrencilerin ders saatinde müdür, müdür yardımcısı, memur ve diğer çalışanların odasına çağrılmasını engellerim ($\bar{X}=3,82$) ve öğretim zamanının, müfredat dışı diğer toplantılar aracılığıyla engellenmesini sınırlandırırım ($\bar{X}=4,09$) maddelerine “sık sık” diyerek yanıt vermişlerdir. Öğretim zamanını koruma boyutuna yönelik olarak müdürler bu maddeleri sıklıkla gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Müdürler bu maddeler dışındaki maddelerin ortalamaları ($\bar{X}=4,20$ ile $5,00$) aralığına düştüğü için “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar ($\bar{X}=3,57$) maddesine “sık sık” cevabını vererek bu davranışı genellikle yerine getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını bu maddeler dışındaki tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğretim Zamanını Koruma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		<i>Müdür</i>			<i>Öğretmen</i>		
		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
M28	Genel anons veya duyurularla öğretim zamanının kesintiye uğramasını engellerim / engeller.	33	4,12	1,11	139	3,31	1,28
M29	Öğrencilerin ders saatinde müdür, müdür yardımcısı, memur ve diğer çalışanların odasına çağrılmasını engellerim / engeller.	33	3,82	1,21	139	3,01	1,32
M30	Eğitim-öğretim süresini geç kalarak ve devamsızlık yaparak dışarıda geçiren öğrencilerin bu eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlarım / sağlar.	33	4,27	1,01	139	3,27	1,24
M31	Yeni kavramları ve becerileri öğretmek ve uygulamak için eğitim süresini kullanma konusunda öğretmenleri cesaretlendiririm / cesaretlendirir.	33	4,36	0,90	139	3,16	1,27
M32	Öğretim zamanının, müfredat dışı diğer toplantılar aracılığıyla engellenmesini sınırlandırırım / sınırlar.	33	4,09	1,01	139	3,36	1,20
M33	Öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlarım / sınırlar.	33	4,45	0,90	139	3,57	1,35
Öğretim zamanını koruma boyutu		33	4,19	0,85	139	3,28	0,99

Tablo 7’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin “ulaşılabilir olma” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre müdürler öğretmen ve öğrencilerle görüşmek için ders saati dışında onlara zaman ayırırım ($\bar{X}=4,27$) ile eğitim öğretim konularında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her an onların yanında olurum ($\bar{X}=4,45$) maddelerine “her zaman” diyerek yanıt vermişlerdir. Ulaşılabilir olma boyutuna yönelik olarak müdürler bu maddelere yönelik davranışları her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Müdürler bu maddeler dışındaki maddelerin ortalamaları ($X=3,40$ ile $4,19$) aralığına düştüğü için “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 8’de yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin “öğretmenleri güdüleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları

Tablo 7: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Ulaşılabilir Olma” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Müdür			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M34 Öğretmen ve öğrencilerle görüşmek için ders saati dışında onlara zaman ayırırım / ayırır.	33	4,27	0,98	139	3,24	1,29
M35 Okul sorunlarını öğrenci ve öğretmenlerle tartışmak için sınıf ziyaretinde bulunurum / bulunur.	33	3,64	1,22	139	2,73	1,18
M36 Müfredat dışındaki ekstra aktivitelere katılırim / katılır.	33	4,00	1,03	139	3,17	1,27
M37 Geç kalan öğretmenler sınıfa gelene kadar öğretimin kesintiye uğramasını engellerim / engeller.	33	4,12	1,05	139	2,96	1,34
M38 Eğitim öğretim konularında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her an onların yanında olurum / olur.	33	4,45	0,97	139	3,12	1,27
Ulaşılabilir olma boyutu	33	4,10	0,87	139	3,05	1,03

Tablo 8: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğretmenleri Güdüleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Müdür			Öğretmen		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M39 Üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırırım / onurlandırır.	33	4,06	1,03	139	2,54	1,35
M40 Öğretmenlere özel başarıları ve çabaları nedeni ile övgüde bulunurum / bulunur.	33	4,30	0,95	139	3,04	1,24
M41 Öğretmenleri olağanüstü başarılarından dolayı özlük dosyalarına taktir veya teşekkür önerilerinde bulunarak ödüllendiririm / ödüllendirir.	33	4,30	1,02	139	2,88	1,30
M42 Mesleklerinde profesyonel çaba harcayan öğretmenleri uygun fırsatlar yaratarak ödüllendiririm / ödüllendirir.	33	4,24	0,97	139	2,76	1,30
M43 Okula özel katkılarından dolayı öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları yaratırım / yaratır.	33	4,18	1,01	139	2,80	1,28
M44 Öğretmenin göstermiş olduğu başarıları değişik ortamlarda dile getirerek öğretmeni güdülerim / güdüler.	33	4,39	0,90	139	2,93	1,31
Öğretmenleri güdüleme boyutu	33	4,25	0,83	139	2,82	1,18

Tablo 9: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Destekleme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

		Müdür			Öğretmen		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
M45	Öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitim çalışmalarının okulun akademik amaçları ile tutarlı olmasını sağlarım / sağlar.	33	4,09	0,98	139	2,90	1,21
M46	Hizmet içi eğitimi süresince alınan eğitimin sınıflarda kullanılmasını sağlarım / sağlar.	33	4,03	0,88	139	2,91	1,14
M47	Önemli hizmet içi eğitim aktivitelerine tüm personelin katılımını sağlarım / sağlar.	33	4,24	0,97	139	3,01	1,21
M48	Eğitim ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlere yol gösterir ve yardımcı olurum / olur.	33	4,12	1,05	139	2,96	1,25
M49	Öğretmenlerin hizmet içi aktivitelerden edindikleri bilgileri ya da fikirleri diğer öğretmenlerle paylaşmak için fırsat yaratırım / yaratır.	33	4,03	0,95	139	2,91	1,15
M50	Öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar ederim / eder.	33	4,24	1,00	139	2,99	1,23
M51	Öğretmenlere alanları ile ilgili süreli yayınların ulaşmasını sağlarım / sağlar.	33	4,06	1,03	139	2,74	1,26
M52	Öğretmenin uzman olduğu alanlarda diğer meslektaşlarına seminer, kurs vb vermesini sağlarım / sağlar.	33	3,79	1,24	139	2,67	1,23
M53	Öğretmenin müdür ve müfettişlerle işbirliği yapmasını sağlarım / sağlar.	33	4,18	0,92	139	2,79	1,28
Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutu		33	4,09	0,85	139	2,88	1,06

aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre müdürler üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırırım ($\bar{X}=4,06$) ile okula özel katkılarından dolayı öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları yaratırım ($\bar{X}=4,18$) maddelerine “sık sık” diyerek yanıt vermişlerdir. Öğretmenleri güdüleme boyutuna yönelik olarak müdürler bu maddeleri sıklıkla gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Müdürler bu maddeler dışındaki maddelerin ortalamaları ($\bar{X}=4,20$ ile $5,00$) aralığına düştüğü için “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise üstün performans gösteren öğretmenleri öğretmenler toplantısı veya panolar aracılığı ile onurlandırır ($\bar{X}=2,54$) maddesini “nadiren” cevabını vermişlerdir. Buna göre öğretmen görüşlerine göre ifade etmişlerdir.

Tablo 10: *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Müdürlerin “Öğrenmeye Teşvik Etme” Boyutuna Yönelik Olarak Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	<i>Müdür</i>			<i>Öğretmen</i>		
	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
M54 Üstün akademik başarısı olan öğrencileri çeşitli yollarla ödüllendiririm / ödüllendirir.	33	4,52	0,87	139	3,35	1,12
M55 Davranışları, tutumları ya da akademik başarılarından dolayı öğrencileri onurlandırmak için toplantılar düzenlerim / düzenler.	33	3,94	1,06	139	3,00	1,21
M56 Üstün başarı gösteren öğrencileri makamına çağırarak ödüllendiririm / ödüllendirir.	33	4,21	0,99	139	3,10	1,19
M57 Öğrenci örnek davranışı veya katkılarını iletmek için öğrenci ebeveynleriyle iletişim kurarım / kurar.	33	4,27	0,88	139	3,26	1,24
M58 Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta gösterdikleri katkıları ve başarılarını takdir etmelerini ve/ya da ödüllendirmelerini aktif şekilde desteklerim / destekler	33	4,39	0,90	139	3,23	1,29
Öğrenmeyi teşvik etme boyutu	33	4,27	0,82	139	3,19	1,08

Öğretmenler, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını bu maddeler dışındaki tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile 3,39) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 9’da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin “öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre müdürler önemli hizmet içi eğitim aktivitelerine tüm personelin katılımını sağlarım ($\bar{X}=4,24$) ile öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar ederim ($\bar{X}=4,24$) maddelerine “her zaman” diyerek yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutuna yönelik olarak müdürler bu maddelere yönelik davranışları her zaman gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Müdürler bu maddeler dışındaki maddelerin ortalamaları ($\bar{X}=3,40$ ile 4,19) aralığına düştüğü için “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutuna yönelik olarak göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile 3,39) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 10’da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre müdürlerin “öğrenmeyi teşvik etme” boyutuna yönelik olarak göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları

aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre müdürler, davranışları, tutumları ya da akademik başarılarından dolayı öğrencileri onurlandırmak için toplantılar düzenlerim ($\bar{X}=4,06$) maddesine “sık sık” yanıtını vermişlerdir. Müdürler bu maddeler dışındaki maddelerin ortalamaları ($\bar{X}=4,20$ ile $5,00$) aralığına düştüğü için “her zaman” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını tüm maddelerde ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığına düştüğü için “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca ilişkin sonuçlar Tablo 11’de açıklanmıştır.

Tablo 11’de yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t-testi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına yönelik tüm boyutların aritmetik ortalamalarına bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuçlara göre okul amaçlarını belirleme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,86$), yöneticilerin ($\bar{X}=3,93$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,759$; $p<0,000$). Okul amaçlarını iletme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,04$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,12$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,647$; $p<0,000$). Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,73$), yöneticilerin ($\bar{X}=3,68$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,583$; $p<0,000$). Eğitim programlarını düzenleme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,02$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,08$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,631$; $p<0,000$). Öğrenci gelişimini izleme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,88$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,00$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,478$; $p<0,000$). Öğretim zamanını koruma boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,28$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,19$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-4,842$; $p<0,000$). Ulaşılabilir olma boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,05$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,10$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,441$; $p<0,000$). Öğretmenleri güdüleme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,82$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,25$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-6,557$; $p<0,000$). Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=2,88$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,09$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-6,128$; $p<0,000$). Son olarak öğrenmeyi teşvik etme boyutunda öğretmenlerin ($\bar{X}=3,19$), yöneticilerin ($\bar{X}=4,27$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-5,373$; $p<0,000$). Tüm boyutlarda farklılığın kaynağını müdürlerin görüşleri oluşturmuştur. Tüm boyutlar için müdürler öğretmenlere göre öğretim liderliği davranışlarını yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Tablo 11: Konum Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına yönelik Görüşleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin t-testi Sonuçları

	Konum	N	\bar{X}	ss	t	p
Okul amaçlarını belirleme	Öğretmen	139	2,86	0,98	-	0,000*
	Müdür	33	3,93	0,82		
Okul amaçlarını iletme	Öğretmen	139	3,04	1,03	-5,65	0,000*
	Müdür	33	4,12	0,80		
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	Öğretmen	139	2,73	0,90	-5,58	0,000*
	Müdür	33	3,68	0,80		
Eğitim programını düzenleme	Öğretmen	139	3,02	1,01	-5,63	0,000*
	Müdür	33	4,08	0,78		
Öğrenci gelişimini izleme	Öğretmen	139	2,88	1,10	-5,48	0,000*
	Müdür	33	4,00	0,85		
Öğretim zamanını koruma	Öğretmen	139	3,28	0,99	-4,84	0,000*
	Müdür	33	4,19	0,85		
Ulaşılabilir olma	Öğretmen	139	3,05	1,03	-5,44	0,000*
	Müdür	33	4,10	0,87		
Öğretmenleri güdüleme	Öğretmen	139	2,82	1,18	-6,56	0,000*
	Müdür	33	4,25	0,83		
Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme	Öğretmen	139	2,88	1,06	-6,13	0,000*
	Müdür	33	4,09	0,85		
Öğrenmeye teşvik etme	Öğretmen	139	3,19	1,08	-5,37	0,000*
	Müdür	33	4,27	0,82		

*p<0,01

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “resmi ilköğretim ve liselede görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu amaca ilişkin sonuçlar Tablo 12’de açıklanmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde çalışılan kurum değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin “öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını düzenleme ve öğrenci

Tablo 12: Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin t-testi Sonuçları

	Kurum	N	\bar{X}	ss	t	p
Okul amaçlarını belirleme	İlköğretim	98	2,87	1,01	0,12	0,902
	Ortaöğretim	41	2,85	0,93		
Okul amaçlarını iletme	İlköğretim	98	2,95	1,10	-	0,098
	Ortaöğretim	41	3,26	0,81		
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	İlköğretim	98	2,58	0,89	-3,25	0,001*
	Ortaöğretim	41	3,10	0,84		
Eğitim programını düzenleme	İlköğretim	98	2,90	1,04	-2,37	0,019**
	Ortaöğretim	41	3,33	0,87		
Öğrenci gelişimini izleme	İlköğretim	98	2,73	1,11	-2,47	0,015**
	Ortaöğretim	41	3,23	0,99		
Öğretim zamanını koruma	İlköğretim	98	3,21	1,03	-1,24	0,219
	Ortaöğretim	41	3,44	0,91		
Ulaşılabilir olma	İlköğretim	98	2,98	1,05	-1,22	0,225
	Ortaöğretim	41	3,21	0,95		
Öğretmenleri güdüleme	İlköğretim	98	2,86	1,20	0,52	0,602
	Ortaöğretim	41	2,74	1,14		
Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme	İlköğretim	98	2,87	1,09	-0,08	0,938
	Ortaöğretim	41	2,89	0,98		
Öğrenmeye teşvik etme	İlköğretim	98	3,12	1,15	-1,19	0,235
	Ortaöğretim	41	3,32	0,90		

*p<0,01; **p<0,05.

gelişimini izleme” boyutlarına yönelik görüş aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda ilköğretimde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,58$), ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,10$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-3,245$; $p<0,001$).

Eğitim programını düzenleme boyutunda ilköğretimde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,90$), ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,33$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-2,369$; $p<0,019$).

Öğrenci gelişimini izleme boyutunda ilköğretimde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,74$), ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,23$) ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=-2,467$; $p<0,015$). Bunun dışındaki diğer boyutlarda öğretmenlerin görüş aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “kıdem değişkenine göre resmi ilköğretim ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin genel görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 13 de, öğretmenlerin görüşleri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin sonuçlar ise Tablo 14’de açıklanmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre tüm kıdem yılı aralıklarında okul amaçlarını belirleme boyutuna yönelik maddelerin ortalaması ($\bar{X}=2,60-3,39$) aralığında kaldığı için, öğretmenler müdürlerin bu boyutla ilgili davranışlarını “ara sıra” gösterildiklerini ifade etmişlerdir.

16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin okul amaçlarını iletme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,40$) ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdemlerde ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için okul amaçlarını iletme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,07$) ile ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,04$) ile “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=1,80$ ile $2,59$) aralığında olduğu için öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutuna yönelik davranışların “nadiren” gösterildiği ifade edilmiştir.

16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin eğitim programını düzenleme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,45$) ile “sık sık” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için eğitim programını düzenleme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğrenci gelişimini izleme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=2,43$) ile “nadiren” gösterildiğini ifade etmektedirler. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için öğrenci gelişimini izleme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmektedir.

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğretim zamanını koruma boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,59$) ile ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,43$) ile “ara sıra” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için öğretim zamanını koruma boyutuna yönelik davranışların “sık sık” gösterildiği ifade edilmiştir.

Tablo 13: *Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına yönelik Görüşleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Okul amaçlarını belirleme	1-5 yıl	26	2,63	0,80
	6-10 yıl	39	2,74	0,99
	11-15 yıl	33	3,02	0,93
	16-20 yıl	23	3,03	0,86
	>20 yıl	18	2,97	1,36
	Toplam	139	2,87	0,98
Okul amaçlarını iletme	1-5 yıl	26	2,71	0,89
	6-10 yıl	39	2,93	1,09
	11-15 yıl	33	3,19	0,91
	16-20 yıl	23	3,40	1,14
	>20 yıl	18	3,03	1,03
	Toplam	139	3,04	1,03
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	1-5 yıl	26	2,49	0,73
	6-10 yıl	39	2,52	1,00
	11-15 yıl	33	3,07	0,77
	16-20 yıl	23	3,04	0,97
	>20 yıl	18	2,52	0,78
	Toplam	139	2,73	0,90
Eğitim programını düzenleme	1-5 yıl	26	2,65	0,92
	6-10 yıl	39	2,93	1,05
	11-15 yıl	33	3,19	0,95
	16-20 yıl	23	3,45	0,97
	>20 yıl	18	2,90	1,03
	Toplam	139	3,02	1,01
Öğrenci gelişimini izleme	1-5 yıl	26	2,43	0,92
	6-10 yıl	39	2,79	1,16
	11-15 yıl	33	3,19	1,04
	16-20 yıl	23	3,28	1,15
	>20 yıl	18	2,64	1,01
	Toplam	139	2,88	1,10
Öğretim zamanını koruma	1-5 yıl	26	3,16	0,90
	6-10 yıl	39	3,05	1,14
	11-15 yıl	33	3,59	0,89
	16-20 yıl	23	3,43	0,87
	>20 yıl	18	3,19	1,06
	Toplam	139	3,28	0,99

Tablo 13: (devam ediyor)

	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Ulaşılabilir olma	1-5 yıl	26	2,86	0,92
	6-10 yıl	39	2,93	1,13
	11-15 yıl	33	3,32	1,05
	16-20 yıl	23	3,24	0,95
	>20 yıl	18	2,81	0,91
	Toplam	139	3,05	1,03
Öğretmenleri güdüleme	1-5 yıl	26	2,65	1,11
	6-10 yıl	39	2,85	1,23
	11-15 yıl	33	3,10	1,20
	16-20 yıl	23	2,83	1,13
	>20 yıl	18	2,51	1,19
	Toplam	139	2,82	1,18
Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme	1-5 yıl	26	2,58	0,97
	6-10 yıl	39	2,89	1,23
	11-15 yıl	33	2,94	1,04
	16-20 yıl	23	3,24	0,89
	>20 yıl	18	2,67	0,93
	Toplam	139	2,88	1,06
Öğrenmeye teşvik etme	1-5 yıl	26	2,91	1,04
	6-10 yıl	39	3,10	1,26
	11-15 yıl	33	3,46	0,90
	16-20 yıl	23	3,37	1,12
	>20 yıl	18	3,04	0,92
	Toplam	139	3,19	1,08

Tüm kıdem yılı aralıklarında ulaşılabilir olma boyutuna yönelik maddelerin ortalaması ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında kaldığı için, öğretmenler müdürlerin bu boyutla ilgili davranışlarını “ara sıra” gösterildiklerini ifade etmişlerdir.

20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğretmenleri güdüleme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=2,51$) ile “nadiren” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için öğretmenleri güdüleme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme” boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=2,58$) ile “nadiren” gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

Tablo 14: *Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin, Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına yönelik Görüşleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Olarak Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi ve Sonuçları*

	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul amaçlarını belirleme	<i>Gruplar arası</i>	3,74	4	0,93		
	<i>Gruplar içi</i>	129,16	134	0,96	0,969	0,427
	<i>Toplam</i>	132,90	138			
Okul amaçlarını iletme	<i>Gruplar arası</i>	7,06	4	1,77		
	<i>Gruplar içi</i>	138,47	134	1,03	1,708	0,152
	<i>Toplam</i>	145,53	138			
Öğretimi denetleme ve değerlendirme	<i>Gruplar arası</i>	9,92	4	2,48		
	<i>Gruplar içi</i>	101,65	134	0,76	3,268	0,014*
	<i>Toplam</i>	111,56	138			
Eğitim programını düzenleme	<i>Gruplar arası</i>	9,25	4	2,31		
	<i>Gruplar içi</i>	130,41	134	0,98	2,376	0,055
	<i>Toplam</i>	139,66	138			
Öğrenci gelişimini izleme	<i>Gruplar arası</i>	13,46	4	3,37		
	<i>Gruplar içi</i>	152,83	134	1,14	2,951	0,022*
	<i>Toplam</i>	166,30	138			
Öğretim zamanını koruma	<i>Gruplar arası</i>	6,16	4	1,54		
	<i>Gruplar içi</i>	130,42	134	0,97	1,583	0,182
	<i>Toplam</i>	136,58	138			
Ulaşılabilir olma	<i>Gruplar arası</i>	5,66	4	1,42		
	<i>Gruplar içi</i>	139,41	134	1,04	1,360	0,251
	<i>Toplam</i>	145,07	138			
Öğretmenleri güdüleme	<i>Gruplar arası</i>	5,01	4	1,25		
	<i>Gruplar içi</i>	186,40	134	1,39	0,900	0,466
	<i>Toplam</i>	191,41	138			
Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme	<i>Gruplar arası</i>	6,28	4	1,57		
	<i>Gruplar içi</i>	148,00	134	1,10	1,422	0,230
	<i>Toplam</i>	154,28	138			
Öğrenmeye teşvik etme	<i>Gruplar arası</i>	5,98	4	1,50		
	<i>Gruplar içi</i>	155,64	134	1,16	1,287	0,278
	<i>Toplam</i>	161,62	138			

* $p < 0,05$

11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin öğrenmeyi teşvik etme boyutuna yönelik öğretim liderliği davranışını ($\bar{X}=3,46$) ile “sık sık” gösterdiklerini ifade

etmişlerdir. Bunun dışındaki tüm kıdem aralıklarında ortalamalar ($\bar{X}=2,60$ ile $3,39$) aralığında olduğu için öğrenmeyi teşvik etme boyutuna yönelik davranışların “ara sıra” gösterildiği ifade edilmiştir.

Tablo 13 ve 14 birlikte incelendiğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu boyutlara yönelik farkın kaynağını bulmak için *Tukey HSD* testi yapılmış, öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda farkın kaynağını 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($F=3,268$; $sd=(4-134)$; $p<0,014$), Öğrenci Gelişimini İzleme boyutunda ise yine 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($F=2,951$; $sd=(4-134)$; $p<0,022$) ile farkın kaynağını oluşturmuştur. Bu iki boyutun dışında kalan boyutlarda kıdeme göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tartışma ve Değerlendirme

Araştırma sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri tüm boyutlarda farklılık göstermiştir. Belirtilen on boyutun tamamında yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını bir madde hariç “sık sık” ve “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmaların bir çoğunda bireylerin kendilerini değerlendirmeleri istendiğinde, çoğu zaman kendileri hakkında olumlu görüş bildirdikleri bilinmektedir. Örneğin Gümüseli (1996) ve Şişman (2002) tarafından yapılan çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca Bakioğlu ve İnandı (2002) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin kariyer gelişirmesinde okul müdürlerinin görevleri adlı çalışma da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Ortaöğretim ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu üç boyuta ilişkin ortaöğretim öğretmenleri okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ilköğretim öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Kuşkusuz ortaöğretimde okul müdürleri bazı konularda ilköğretim okulu müdürlerine göre daha farklı haklara sahiptirler. Bu nedenle ortaöğretimdeki öğretmenler kendi okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini düşünmüş olabilirler.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretimi denetleme ve değerlendirme boyutunda farkın kaynağını 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını diğer kıdem grubu öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Çünkü öğretmenlerin kariyer evrelerinde 11-15 ile 16-20 yıl kıdem, öğretmenlerin, araştırma, sorgulama, alanda uzmanlık, deney ve aktivizm evresi olarak görülmektedir (Bakioğlu,1994; Bakioğlu 1996; Bakioğlu & İnandı, 2002). Dolayısıyla kendini araştırmaya, alanın gereklerini yerine getirmeye ve sorgulamaya vermiş bir öğretmenin olayları daha objektif değerlendirebileceği söylenebilir. Diğer taraftan mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin alan tecrübesinin olmaması ve bir acemilik sürecinin yaşanması yine özellikle meslekte son yıllarına yaklaşmış öğretmenlerin bağlantısızlık basamağının özelliğini taşımaya başlamaları kendine olan güvenlerinin, coşkularının eksilmesi ve yorgunluklarının gündeme gelmesi (Bakioğlu, 1996) müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerini daha olumsuz değerlendirmede etkili olmuş olabilirler. Kuşkusuz bir çok çalışmada görülmektedir ki mesleğin son yıllarına yaklaşmış eğitimcilerde alanlarına ilişkin uzmanlık ve bilgi birikimi artmasına karşın enerjileri azalmaktadır. Eğitim camiasındaki öğretmenlerde her dönem tükenmişlik olabileceği gibi özellikle mesleğin son dönemlerindeki yılginlık düzeyleri daha belirgindir (Ensari ve Tuzcuoğlu, 1996; Seidman and Zager, 1987; Hall ve others, 1988; Schonfeld,1991; Russell & Shoare, 1994).

Bütün bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda etkili bir okul yaratmak için okul müdürlerinin daha fazla öğretim liderliği davranışları sergilemeleri gerektiği açıkça görülmektedir. Yalnızca okul yöneticilerinin kendilerini olumlu olarak değerlendirmeleri yetmemekte, öğretmenlerin ve diğer çalışanların da müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini ifade etmeleri gerekmektedir. Ayrıca mesleğin ilk ve son yıllarındaki öğretmenlere gerekli hizmet içi ve sonrası eğitimler verilerek onların da işlerinde daha sorgulayıcı, daha aktif ve daha dinamik olmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (2005). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. İçinde Kaya, Z. (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 3-17). Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Alıç, M. (1991). *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu. İstanbul: M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2002). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(28), 513-529.
- Bankes, S. A. (1999). *Elementary teachers' perceptions of principals' instructional leadership*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Can, G. (1998). *Çağdaş yaşam çağdaş insan*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Chapin, F.S. (1924). Socialized leadership. *Journal of Social Forces*, 3, 57-60.
- Demirtaş, H. (2005). Etkili sınıf yönetimi. İçinde Kıran, H. (Ed.), *Sınıf yönetiminin temelleri* (ss 1-34). Ankara: Anı Yayınevi.
- Ensari, H. ve Tuzcuoğlu, S. (1996). Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meslekteki yılmamlıklarında kişilik özelliklerinin rolü. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu. İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın.
- Faulkenberry, T.M. (1996). *A comparison of teachers' perceptions of key instructional leadership behaviors and instructional leadership behaviors identified in effective schools' research*. UMI, Bell & Howell Co.
- Gibbon, F.T. (2000). *Monitoring education*. (Continuum), London.
- Graen, G. B. (1976). Handbook of industrial and organizational psychology. In Dunette, M.D. (Ed.), *Role-making processes within complex organizations*. (pp.). Chicago: Rand McNally.
- Greenfield, T.B. (1987). *The decline and fall of science in educational administration*. Berkeley, McCutchan.
- Griffin, M. (1993). *Instructional leadership behaviors of catholic secondary school principals*. Unpublished doctoral dissertation, Dublin, OCLC's Experimental Thesis Catalog, P.C 43017.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi. Yayımlanmamış araştırma, İstanbul.
- Hall, B.W. and others. (1988). Predisposition for burnout among first-year teachers, *Teacher Educator*, 24(2), 13-21.
- Hallinger, P. (1982, 1983, 1990). *Principal instructional management rating scale*. Version 2.3. Sarasota, FL: Leading Development Associates. FL 34243 Leadingware.com, 813-354-3543.
- Hallinger, P. ve Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. (1998). Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 492-509.
- Hanson, E. M. (1985). *Educational administration and organizational behavior*. California: Allyn & Bacon
- Hesapçioğlu, M. (1994). *İnsan kaynakları yönetimi ve ekonomisi*. İstanbul: BETA Yayınları.
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning*. Buckingham: Open Uni. Press.
- Lord, C. T. (2001). *Instructional leadership teams and school climate: A descriptive study of leadership behavior and indicators of school climate in secondary school*. UMI, Bell & Howell.
- Lott, M.J. (1998). *Teachers' perceptions of middle school principals' effectiveness in performing instructional leadership duties in Hamilton county schools*. UMI, Bell & Howell.
- Marion, R. (2002). *Leadership in education*. New Jersey: Pearson Education.

- McEwan, E.K. (1994). *Seven steps to effective instructional leadership*. New York: Scholastic.
- Newbold, T.A. (1999). *The value of instructional leadership in high schools: Essential practices for effective schools*. Unpublished doctoral dissertation, Denver, University of Colorado.
- UMI. <<http://www.lib.umi.com>>.
- Norris, C. (1990). Developing visionary leaders for to morrow's school. *NASSP Bulletin*, 74, 6-10.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Russell, G.F. ve Shoare, I. (1994). *Interactive perceptual psychology: The human psychology that mirrors the naturalness of human behavior*. Connecticut: Geographic Source.
- Schonfeld, I.S. (1991). *Burnout in teachers: Is it burnout or is it depression?*, New York: Geographic Source.
- Seidman, S.A. ve Zager, J. (1987). The teacher burnout scale. *Educational Research Quarterly*. 11(1), 26-33.
- Smith, W.F. & Andrews, R.L. (1989). *Instructional leadership: how principal make a difference*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şen, S. (1981). *İşletme yönetimi*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Vinson, T.P. (1997). *The performance of secondary principals as instructional leaders in Mississippi public schools as perceived by superintendents, principals, and classroom teachers*. UMI, Bell & Howell Co.
- Yang, C.S. (1996). *Instructional leadership behaviors of elementary school principals in Taiwan, Republic of China*. UMI, Bell & Howell Co.

Fen ve Matematik Alanları Öğretmen Adaylarında Bilgisayar Okuryazarlığı

Ahmet KILINÇ & Selahattin SALMAN*

Özet – Günümüz ve geleceğin öğretmenleri, insan hayatının büyük bir parçası olan ve eğitimdeki etkisi iyice anlaşılmiş olan bilgisayarları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmelidir. Yapılan çalışmanın amacı, fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde okuyan son sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlığını bir ölçek yardımıyla ölçmek ve gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koyarak gerekli düzenlemelerin yapılmasını önermektir. Çalışma, 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü’nde beşinci sınıfta okuyan 24 matematik öğretmenliği, 28 fizik öğretmenliği, 32 kimya öğretmenliği ve 12 biyoloji öğretmenliği öğrencisi ile yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Robin Kay tarafından Toronto üniversitesi’nde 60 öğrenci ile geliştirilmiş ve daha sonra 383 bireye uygulanmış olan Bilgisayar Okuryazarlığı Ölçeği Türkçe’ye çevrilerek kullanılmıştır. Ölçek sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilgisayar ile ilgili temel becerileri en yüksek iken yazılım becerilerine başvurma ikinci sırada, bilgisayar farkındalığı üçüncü sırada ve programlama ise son sırada yer almıştır. Şubelerin ölçekten aldığı puanlar kıyaslandığında ise sadece programlama bölümünde anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farklılığın matematik öğretmenliği ile fizik, kimya ve biyoloji öğretmenliği arasında ve matematik öğretmenliğinin lehine olduğu gözlenmiştir. Gelecekte büyük bir önem kazanacak olan eğitim yazılımları ve programlama alanında öğretmen yetiştiren kurumlarda bu derslere ağırlık verilmeli ve eğitim programlarına katılmalıdır. Ayrıca ülke okullarının bilgisayarla donatıldığı günümüz koşullarında öğretmen yetiştiren şubelerde bilgisayar destekli öğretim ile ilgili özel bir derse yer verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Bilgisayar okuryazarlığı, öğretmen yetiştirme, bilgisayar.

Abstract – *Computer Literacy of the Teacher Candidates in the Science and Mathematics Departments* – Today’s and future’s teachers should be able to use effective and abundantly computers being a important part of human life and was understood better to effect on education. The purpose of this study is to measure the teacher candidates’ computer literacy in science and mathematics training programs by use of a scale and recommend essential arrangements by displaying differences among groups. The research has been performed with the total 96 individuals consisting of the fifth class students in the Departments of Mathematics (24 individuals), Physics (28 individuals), Chemistry (32 individuals), and Biology (12 individuals) Teachers’ Training in Faculty of Education in Gazi University in 2006-2007 training semester. In this study, Computer Literacy Scale, which had been improved with 60 pupils in Toronto University by Robin Kay and implemented on 383 individuals, has been used after adaptation to Turkish. According to scale results, while the teacher candidates’ basic skills relate to computer in first rank, application software skills in second rank, computer awareness in third rank, programming in last rank. When the points obtained

* Ahmet Kılınç, Uzm., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Biyoloji Eğitimi anabilim dalında doktora öğrencisi, <ahmet_tr@yahoo.com>, 05323708455; Selahattin Salman, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Biyoloji Eğitimi anabilim dalında öğretim üyesi, <salman@gazi.edu.tr>, 03122126470.

from scale by groups has been compared, it is observed that there is a significant difference in only programming and this meaningful difference is between mathematics training program and physics, chemistry, biology programs and in favor of Mathematics. It should be focused on institutions which train teachers about the education software and programming and will come into prominence in the future and also these should be included in the education programs. Also in the times while schools all over the country have computers, in these institutions a special lecture is needed related to computer supported teaching.

Key words: Computer literacy, teacher training, computer.

Giriş

İnsanların temel bilgisayar bilgilerini öğrenmeleri ve bu bilgileri modern yaşamda kullanmaları hem kendilerinin hem de gelecek nesillerin bilinçlendirilmesi ve yönlendirilmesi açısından çok önemlidir. Günümüzde işverenler bilgisayar okur yazarlığının 21. yüzyılda oldukça önemli bir yere geleceğini belirtmektedir (Anderson, Biksan ve Mitchell, 1995). Temel bilgisayar bilgilerini öğrenme; bilgisayarı günlük yaşamında yaşam kalitesini artırabilmek, bilgiye ulaşmak veya eğlence amacı ile kullanabilmek; bilgisayarlarla ilgili yenilikleri izleyip tartışabilmek ve üzerinde yorum yapabilmek; bilişim teknolojilerini belli bir düzeyde karşılaştırabilmek ve takdir edebilmek gibi yeteneklere erişen kişiler kısaca bilgisayar okuryazarı olmuş demektir (Yazıcı, 2006).

1950-1980 döneminde çokça duyulan okuryazar, okuryazarlık, özellikle kişisel bilgisayarların insan hayatına girmesi ile birlikte, bilgisayar okur-yazarı [*computer literate*], bilgisayar okuryazarlığı [*computer literacy*] deyimleri ile yer değiştirmiştir.

Bilgisayar okuryazarı olabilmek için gerekli konular şunlar olabilir (Yazıcı, 2006):

Okur

- Temel bilgisayar kavram ve tanımları
- En çok kullanılan bilgisayar terimleri
- Bilgisayarların kısa bir tarihçesi
- Bilgisayarların genel sınıflandırılmaları
- Bilgisayarların çalışma prensibi
- Bilgisayarların kapasiteleri
- Bilgisayarların donanımı ve çevre birimleri
- Bilgisayar ağları ve temel bilgileri

Yazar

- İnternet kullanımı
- Programlama kavramları
- Yazılımların sınıflandırılması
- Bazı uygulama yazılımlarının amaç ve kullanımı
- Programlama

Bilgisayar okuryazarlığı bilgisayar ile ilgili temel beceriler, bilgisayar farkındalığı (Anderson ve Klassen, 1981, Battista ve Steele, 1984, Johnson, Anderson, Hansen ve Klassen, 1980), programlama yetenekleri (Cheng, Plake ve Stevens, 1985, Gabriel, 1985a, 1985b, Galanter, 1984, Haigh, 1985, Luehrmann, 1981) ve yazılımlara başvurma (Ganske ve Hamamoto, 1984, Hasset, 1984, Levin, 1983, Meierhenry, 1982, Pickert ve Hunter, 1983) olmak üzere dört bölüme ayrılabilir (Kay, 1990).

Bilgisayar teknolojilerindeki hızlı gelişim ve değişim, bilgisayar okuryazarlığının, bir kerede tamamlanabilecek bir eğitim aşaması olmadığını ve bunun yaşam boyu sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir.

Bilgisayar okuryazarlığının temel eğitimin son yılından başlayan ve ortaöğretim ile süren bir bütünlük içerisinde verilmesi önemlidir. Üniversite yıllarında ise, daha önce edinilen bilgisayar bilgi ve becerilerinin, araştırmaya ve problem çözmeye yönelik olarak geliştirilmesi gerekir (Yazıcı, 2006).

Bilgisayar, diğer öğretim araçlarından farklı olarak öğretme ve öğrenme açısından benzersiz imkanlar sunan çok yönlü bir araçtır. Bilgisayarın eğitimdeki önemi ve bilgisayarı diğer araçlardan ayıran en önemli özelliği bir üretim, öğretim, yönetim, sunu ve iletişim aracı olarak kullanılabilmesidir (Yalın, 2002).

Günümüzde bilgisayarlardan öğretim sürecinde iki değişik şekilde yararlanılır (Yalın, 2002):

- Bilgisayar yönetimli öğretim
- Bilgisayar destekli öğretim

Bilgisayar yönetimli öğretimde bilgisayar sisteminin öğretimi planlama, düzenleme ve programlama, öğrenmeleri ölçme, öğrenciler ile ilgili verileri kaydetme ve öğrenme verileri üzerinde istatistiksel analizler yapma gibi öğretim etkinliklerini yönetmek için kullanılması anlamına gelir.

Bilgisayar destekli öğretim ise bilgisayarların sistem içine programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir konu veya kavramı öğretmek ya da önceden kazanılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılmasıdır. Bilgisayar destekli öğretimde özel ders, alıştırma ve benzetişim gibi ders yazılımları kullanılır (Yalın, 2002).

Bilgisayar destekli öğretimin kritik aşamalarından birisi de hazırlanan dokümanların bilgisayar koduna çevrilmesi yani programlama aşamasıdır. Programlamada programlama dili, yazarlık dili ve yazarlık sistemi önem kazanır (Yalın, 2002).

Bilgisayar destekli öğretimde İnternet aracılığıyla birçok farklı dokümana ulaşılabilir ve bunların birer ders materyali olarak kullanılmalrı sağlanabilir.

Bilgisayar destekli öğretim, öğretmenlere öğrencileri eğitirken birçok yönden yardımcı olur; yeni materyalleri ve konuları tanıtır, dersleri öğretir, yeni beceriler kazanmalarına izin verir, kazanılan becerileri test eder, tekrarını sağlar ve gerekli olduğunda yeniden hatırlatmayı sağlar. Bilgisayar herhangi bir konuyu zorluk derecesine göre en basitten en zora kadar öğretebilir. Konunun miktarı, karmaşıklığı ve

detayların derecesinden öğrencilerin seviyesine göre bireysel olarak yararlanabilir (Bitter, 1989).

Bilgisayar destekli öğretimin başarısında önemli olan birçok değişik faktör bulunmaktadır. Ancak bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının başarıya ulaşmasında en önemli faktörler sırasıyla; yazılım (seçim, geliştirme, değerlendirme) donanım ve bilgisayar destekli öğretim için öğretmen yetiştirme (Uşun, 2000).

Bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının başarısı uygulamaların yürütücüsü durumunda bulunan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve bilgisayar destekli öğretime ilişkin hazırlık, tutum, beklenti, görüş ve önerileriyle oldukça yakından ilgilidir. Öğretmenlerin kazanmaları gereken beceri, bilgisayarın nasıl çalıştığı, neleri yapabildiği, nasıl programlandığı gibi konulardan çok, öğretmenin kendi branşındaki programlardan hangisinin, hangi konularda yeterli olduğu, öğrencilere ne sağlayacağı gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Bilgisayarın sınıf ortamında kullanılmasıyla öğretmenin rolü de değişmiştir. Öğretmen, artık her şeyi bilmek zorunda olan sihirli bir kişiden çok, yol gösterici, rehber görevini üstlenmiştir. Ayrıca bilgisayarların eğitim sürecine girmesi sonucunda öğretmenliğin içeriği de değişmiştir (Norton ve Wiburg, 1998; Kocasaraç, 2003).

Bilgisayar destekli öğretimde görev alacak öğretmenlerin eğitimi ve kazanacakları yeterlilikler konusunda ulusal ve uluslar arası düzeyde gerçekleştirilmiş olan çeşitli araştırma ve uygulamalar incelendiğinde, bu konuda farklı görüş ve uygulamaların bulunduğu dikkati çekmektedir. Bilgisayar destekli öğretime yönelik öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde ülkelerin koşullarına göre değişen stratejiler uygulanmıştır (Köksal, 1988; Kocasaraç, 2003).

Öğretmenlere ayrıca üniversiteler tarafından da eğitim verilmektedir. Öğretmene bu eğitim sırasında ilk olarak bilgisayarı tanıtıcı derslerin verildiği daha sonra işletim sistemlerinin anlatıldığı, uygulama programlarında *Microsoft Word*, *Excel* ve *Powerpoint*'e yer verildiği ayrıca ağ kullanımı ile bilgilerin verildiği bilinmektedir. Bunların dışında sorun çözmede yardımcı olabileceği düşüncesi ile bazı programlama dilleri ve veri tabanı kavramları anlatılmaktadır (Şafak 1999; Kocasaraç, 2003).

Problem

Bu çalışmada aşağıdaki problemler temel alınmıştır:

- Ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitiminde okuyan son sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlığı seviyesi nedir?
- Ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitiminde yer alan farklı şubeler arasında bilgisayar okuryazarlığı bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Amaç

Günümüz ve geleceğin öğretmenleri, insan hayatının büyük bir parçası olan ve eğitimdeki etkisi iyice anlaşılmış olan bilgisayarları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmelidir. Bu durum MEB tarafından hazırlanan öğretmen yeterliliklerinden birisi olarak da kabul edilmiştir (MEB, 2002). Yapılan çalışmanın amacı, fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde okuyan son sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlığını bir ölçek yardımıyla ölçmek ve gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koyarak gerekli düzenlemelerin yapılmasını önermektir.

Yöntem

Çalışma, 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde Ankara ili, Gazi Üniversitesi Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü'nde, beşinci sınıfta okuyan 24 matematik öğretmenliği, 28 fizik öğretmenliği, 32 kimya öğretmenliği ve 12 biyoloji öğretmenliği öğrencisi olmak üzere 96 birey ile yapılmıştır. Örneklemin şekillenmesinde Gazi Eğitim Fakültesi'ndeki fizik ve kimya öğretmenliği şubelerindeki son sınıf öğrenci mevcudunun verilen rakamlarla sınırlı olması, biyoloji ve matematik öğretmenliği alanlarında ise bazı öğrencilere (*Erasmus* programları, yatay geçişler ve sağlık sorunları gibi nedenlerden dolayı) ulaşılabilmesinin etkili olmasıdır. Ayrıca sosyal bilimlerde pek çok araştırma, küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Literatürde, alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak “p” anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanmaktadır (Büyüköztürk, 2005). Çalışmada örneklem olarak son sınıf öğrencilerinin seçilmesinde, ilgili bilgisayar derslerinin tamamını alan bireyler olmaları ve bu bireylerin kısa süre içinde öğretmenlik mesleğine başlayacak olmaları dikkate alınmıştır.

Çalışmanın sonuçlarını etkileyeceği düşünüldüğü için çalışma başlangıcında şubelerin bilgisayar ve uygulamaları hakkında almış oldukları dersler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Robin Kay tarafından 1990 yılında Toronto Üniversitesi'nde 60 öğrenci ile geliştirilmiş ve daha sonra 383 bireye uygulanmış olan Bilgisayar Okuryazarlığı Ölçeği Türkçe'ye çevrilerek ve iki maddesi anketi geliştiren araştırmacı ile birlikte günümüze uyarlanarak kullanılmıştır. Anketin kullanımı için yapılan yazışmalar sonucu 10.11.2006 tarihinde ilgili araştırmacıdan izin alınmıştır. Bilgisayar okuryazarlığı ölçeği, her birinde altı adet tutum cümlesi bulunan “temel beceriler”, “yazılım becerilerine başvurma”, “programlama” ve “bilgisayar farkındalığı” olmak üzere dört bölümden oluşan yedili bir *Likert* ölçeğidir.

Öğrenciler çalışmaya, toplam 24 tutum cümlesine tamamen katılıyorum, katılıyorum, biraz katılıyorum, fikrim yok, pek katılmıyorum, katılmıyorum, kesinlikle

Tablo 1: Fen ve Matematik Alanları Son Sınıf Öğrencilerinin Almış Oldukları Bilgisayar Dersleri

Ders	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji
Enformatik	-	-	-	4 kredi
Bilgisayar Bilimlerine Giriş I	5 kredi	-	-	-
Bilgisayar Bilimlerine Giriş II	5 kredi	-	-	-
Bilgisayar Programlama I	5 kredi	6 kredi	-	-
Bilgisayar Programlama II	5 kredi	5,5 kredi	-	-
Bilgisayar Cebiri	6 kredi	-	-	-
Bilgisayar Destekli Fizik Eğitimi	-	4,5 kredi	-	-
Bilgisayar I	-	-	3 kredi	-
Bilgisayar II	-	-	5 kredi	-
İnternet Uygulamaları	-	-	6 kredi	-

katılmıyorum seçeneklerinden birisini işaretleyerek katılmışlardır. Toplam 96 öğrenci için 96 adet ölçek dağıtılmış ve uygulamalar araştırmacıların gözetiminde yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için Kay (1990) tarafından her bölümde ayrı ayrı *Cronbach alpha* katsayısı hesaplanmıştır. Temel beceriler bölümü için bu değer 0,93, yazılım becerilerine başvurma için 0,91, bilgisayar farkındalığı bölümü için 0,90 ve programlama için 0,95 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin 1'e yakın olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca Gazi Üniversitesi'nde yapılan uygulama sonucunda elde edilen *alpha* katsayılarının (temel beceriler için 0,91, yazılım becerilerine başvurma için 0,93, bilgisayar farkındalığı için 0,94, programlama için 0,91) Kay'ın elde ettiklerine oldukça yakın olması ölçeğin kullanılabilir olduğunu göstermiştir.

Verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 12 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular iki bölümde incelenmiştir. Birinci bölümde öğrencilerin Bilgisayar Okuryazarlığı Anketi'nden almış oldukları ortalama puanların tutum maddelerine ve şubelere göre dağılımları yapılmış ve her bir tutum maddesinin standart sapması hesaplanmıştır. Bu çalışma için "kesinlikle katılmıyorum" yanıtına 1 puan, "kesinlikle katılıyorum" yanıtına 7 puan vermek üzere tüm yanıtlar puanlandırılmış ve öğrencilerin almış olduğu toplam puanlar hesaplanmıştır. İkinci bölümde ise ölçek, temel beceriler, yazılım becerilerine başvurma, programlama ve bilgisayar farkındalığı olmak üzere dört bölüme ayrılarak incelenmiştir. Öğrencilerin her bir bölümden almış oldukları toplam puanlar hesaplanmıştır. Dolayısıyla her bir sorudan alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 7 olduğuna göre; tüm tutum cümlelerinden alınan puanlar toplanırsa bir bölüm için en düşük puan 6, en yüksek puan ise 42 olmalıdır. Alınan toplam puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak şubelere göre dağıtılmıştır. Yapılan çalışmada bir toplamalı sıralama tekniği olan *Likert* tipi bir ölçek kullanıldığı için bu ölçeğin eşit aralıklı bir parametrik istatistikle analiz edilip edilmeyeceği ile ilgili olarak bireylerin puan dağılımlarının

Tablo 2: Bilgisayar Okur-Yazarlığı Ölçeğinden Alınan Ortalama Puanlar ve Standart Sapmaların Dağılımı

		Kimya		Matematik		Fizik		Biyoloji	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Temel beceriler	1- Bilgisayarı açar ve bir disket veya CD'yi çalıştırabilirim	6,91	0,39	7,00	0,00	6,97	0,18	7,00	0,00
	2- Bir disket veya CD'yi bilgisayara yüklerim.	6,78	0,65	6,87	0,34	6,65	1,04	7,00	0,00
	3- Yeni bir disketi biçimlendirebilirim (formatlarım).	6,28	1,37	5,41	1,41	6,32	1,36	6,75	0,62
	4- Disket veya CD deki sayfaları depolar ve daha sonra tekrar kullanabilirim.	6,65	0,86	6,45	1,06	6,78	0,63	7,00	0,00
	5- Bilgisayar tuşlarını etkili kullanırım.	5,94	0,98	6,04	0,99	5,82	0,90	6,33	0,49
	6- Bir disket ve CD yi etkili kullanırım.	6,65	0,60	6,25	0,94	6,64	0,49	6,66	0,49
Yazılım becerilerine başvurma	7- Farklı çeşitte dokümanları oluşturmak için kelime işlemcisini (Word veya Excel gibi) kullanabilirim.	6,44	0,72	6,29	0,95	6,57	0,57	6,66	0,49
	8- Bilgisayar eğitimi ve öğretimi ile ilgili yazılımları kullanırım.	4,84	1,68	5,45	1,21	5,57	1,13	6,33	0,65
	9- Bilgisayar oyunları ve animasyonları kullanabilirim.	5,93	1,34	5,79	1,14	5,78	1,42	5,91	1,08
	10- Bilgisayarda bir veri tabanı (raporlar, tablolar gibi) oluşturabilirim.	5,90	0,99	6,08	0,97	6,46	0,74	6,08	1,67
	11- Bildiğim bir bilgisayar yazılım programını başka birine öğretebilirim.	5,18	1,40	6,00	1,14	5,50	1,57	5,83	1,69
	12- Bilgisayar kullanarak çizimler yapabilirim.	5,62	1,39	6,20	0,97	5,92	1,05	6,00	1,04

normal olup olmadığına bakılmıştır. Puanların dağılımının normallliğini belirlemek amacıyla *Kolmogorov-Smirnov* (K-S) testi yapılmış ve her bölüm için hesaplanan p değerlerinin (temel beceriler bölümünde $p=0,240$, yazılım becerilerine başvurma bölümünde $p=0,200$, bilgisayar farkındalığı bölümünde $p=0,134$, programlama bölümünde $p=0,218$) $0,05$ 'den büyük olması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği, yani normal bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yedili *Likert* tipi ölçekte verilen cevapların altı eşit aralığa ayrılabilirliği düşünüldüğünde; istatistiksel analizde elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için her bölümde tek faktörlü

Tablo 2: (devam ediyor)

		<i>Kimya</i>		<i>Matematik</i>		<i>Fizik</i>		<i>Biyoloji</i>	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			\bar{X}	ss
Programlama	13- Bir programın hatalarını bulabilirim.	3,94	1,38	4,50	1,61	3,28	1,43	4,00	1,95
	14- Satın alınabilecek bir bilgisaya programı yazabilirim.	2,28	1,35	2,95	1,54	2,10	1,45	1,58	0,90
	15- En az 200 desenden oluşan kompleks bir bilgisayar programı yazabilirim.	1,84	1,05	2,75	1,42	2,00	1,27	1,50	0,90
	16- BASİC veya logo ile bir bilgisayar programı yazabilirim.	1,84	1,11	2,29	1,23	2,21	1,64	1,50	0,90
	17- Programlama dilinin en yüksek seviyede kullanıldığı bir program (Pascal, PL1, C...) yazabilirim.	1,44	,71	3,33	1,52	1,64	1,06	1,50	1,00
	18- Bir bilgisayar programını okuyabilir ve anlayabilirim.	2,47	1,62	3,71	1,85	2,64	1,59	3,58	2,31
	Bilgisayar farkındalığı	19- Bir yazılım paketinin güçlü ve zayıf yönlerini tartışabilirim.	4,87	1,72	5,08	1,47	5,39	1,39	5,75
20- Bilgisayarın temel parçalarını ve bu parçaların fonksiyonların söyleyebilirim.		5,25	1,41	5,37	1,34	5,07	2,11	6,08	0,51
21- Bilgisayar ile ilgili ahlaki konuları tartışabilirim.		5,56	1,68	6,16	,92	6,11	,79	6,16	0,71
22- Bilgisayarın toplumdaki sosyal ve ekonomik etkilerini tartışabilirim.		4,19	1,38	4,58	1,47	3,78	1,79	4,75	1,60
23- Bilgisayar tarihini tartışabilirim.		4,03	1,51	4,29	1,83	4,25	1,69	3,83	1,89
24- Toplumda kullanılan bilgisayar uygulamalarını ayrıntılarıyla bilirim.		4,06	1,58	4,50	1,79	3,68	1,49	3,50	1,98

ANOVA'nın kullanılabilir olduğu söylenebilir. Bu analizde bağımlı değişken bireysel puan iken, bu değişken ile ilişkili olup olmadığı incelenen değişken, bireylerin öğrenim gördüğü şubedir. Şube faktörünün de matematik, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenliği olmak üzere dört düzeyi vardır.

Bulgular

Bilgisayar Okuryazarlığı Ölçeğinden Alınan Puanların Dağılımı

Bu bölümde öğrencilerin Bilgisayar Okuryazarlığı Anketi'nden almış oldukları ortalama puanların tutum maddelerine ve şubelere göre dağılımları yapılmış ve her bir tutum maddesinin standart sapması hesaplanarak Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 3: Temel Beceriler Bölümünden Alınan Puanlar

	<i>N</i>	<i>Ortalama puan</i>	<i>Standart sapma</i>
Kimya	32	39,21	3,76
Matematik	24	38,04	3,68
Fizik	28	39,28	2,85
Biyoloji	12	40,75	1,21
Toplam	96	39,13	3,32

Tablo 4: Temel Beceriler Bölümü ANOVA Analiz Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı farklılık</i>
Gruplar arası	60,85	3	20,28			
Gruplar içi	988,39	92	10,74	1,888	0,137	yok
Toplam	1.049,24	95				

$p > 0,05$

Ölçekteki Bölümlerden Alınan Toplam Puanların Dağılımı ve Şubelerin Kıyaslanması

Temel beceriler

Temel beceriler ile ilgili olarak elde edilen ortalama puan ve standart sapmaların şubelere göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir. Temel beceriler ile ilgili olarak altı tutum cümlesine yedili *Likert*'e göre cevap verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere şubelerin ortalama puanları oldukça yakın olup temel becerilerde tüm şubelerin başarılı olduğu (alınabilecek en yüksek puanın 42 olduğu düşünüldüğünde) söylenebilir. Şubeler temel becerileri en yüksek olandan en az olana doğru biyoloji, fizik, kimya ve matematik olmak üzere sıralanır.

Tablo 4'teki verilere göre şubelerin temel beceriler bölümünden aldıkları puanlar tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiş ve şubeler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F(3-92)=1,888$; $p > 0,05$). Yani temel beceriler bölümündeki bireysel puan, öğrenim gördükleri şubeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Yazılım becerilerine başvurma

Yazılım becerilerine başvurma ile ilgili olarak elde edilen ortalama puan ve standart sapmaların şubelere göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere yazılım becerilerine başvurma konusunda tüm şubeler temel becerilere göre daha düşük ancak programlama ve bilgisayar farkındalığına göre

Tablo 5: Yazılım Becerilerine Başvurma Bölümünden Alınan Puanlar

	<i>N</i>	<i>Ortalama puan</i>	<i>Standart sapma</i>
Kimya	32	34,09	5,61
Matematik	24	35,79	5,22
Fizik	28	35,89	4,00
Biyoloji	12	37,25	3,98
Toplam	96	35,48	4,39

Tablo 6: Yazılım Becerilerine Başvurma Bölümü ANOVA Analiz Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı farklılık</i>
Gruplar arası	106,01	3	35,34			
Gruplar içi	2.211,61	92	24,04	1,470	0,228	yok
Toplam	2.317,63	95				

$p > 0,05$

daha yüksek başarı elde etmiştir. Şubelerin ortalama puanları oldukça yakın olup şubeler en başarılı olandan en az başarılı olana doğru biyoloji, fizik, matematik ve kimya şeklinde dizilir.

Tablo 6'daki verilere göre şubelerin yazılım becerilerine başvurma bölümünden aldıkları puanlar tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiş ve şubeler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F(3-92)=1,470$; $p > 0,05$). Yani yazılım becerilerine başvurma bölümündeki bireysel puan, öğrenim gördükleri şubeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Programlama

Programlama ile ilgili olarak elde edilen ortalama puan ve standart sapmaların şubelere göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü üzere programlama konusunda tüm şubeler temel beceriler, yazılım becerilerine başvurma ve bilgisayar farkındalığına göre daha düşük bir başarı elde etmiştir. Şubelerin ortalama puanları arasında farklılıklar olup şubeler en başarılı olandan en az başarılı olana doğru matematik, kimya, fizik ve biyoloji şeklinde dizilir.

Tabloda 8'deki verilere göre şubelerin programlama bölümünden aldıkları puanlar tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiş ve bazı şubeler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($F(3-92)=4,976$; $p < 0,05$). Yani programlama bölümündeki bireysel puan, öğrenim gördükleri şubeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın yönünü tespit etmek için yapılan *Tukey HSD* analizine göre oluşan farklılığın

Tablo 7: Programlama Bölümünden Alınan Puanlar

	<i>N</i>	<i>Ortalama puan</i>	<i>Standart sapma</i>
Kimya	32	15,56	5,76
Matematik	24	20,08	7,34
Fizik	28	15,07	6,61
Biyoloji	12	12,33	4,07
Toplam	96	16,15	6,66

Tablo 8: Programlama Bölümü ANOVA Analiz Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı farklılık</i>
Gruplar arası	589,73	3	196,58	4,976	0,003	Matematik-kimya
Gruplar içi	3.634,23	92	39,50			Matematik-fizik
Toplam	4.223,96	95				Matematik -biyoloji

$p > 0,05$

matematik ile kimya, fizik ve biyoloji şubeleri arasında ve matematik şubesi lehine olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç Tablo 1’de verilen bilgilerle örtüşmektedir. Yani bilgisayar ve programlama üzerine daha fazla sayıda ders gören Matematik öğrencileri ölçeğin bu bölümünde daha yüksek puanlar almıştır.

Bilgisayar farkındalığı

Bilgisayar farkındalığı ile ilgili olarak elde edilen ortalama puan ve standart sapmaların şubelere göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9’da görüldüğü üzere tüm şubeler bilgisayar farkındalığı ile ilgili olarak temel beceriler ve yazılım becerilerine başvurma bölümlerinden az, ancak programlama bölümünden daha fazla puan elde etmiştir. Şubelerin ortalama puanları birbirlerine yakın olup şubeler en başarılı olandan en az başarılı olana doğru biyoloji, matematik, fizik ve kimya şeklinde dizilir.

Tablo 10’daki verilere göre şubelerin bilgisayar farkındalığı bölümünden aldıkları puanlar tek faktörlü anova ile analiz edilmiş ve şubeler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F(3-92)=1,252$; $p > 0,05$). Yani bilgisayar farkındalığı bölümündeki bireysel puan, öğrenim gördükleri şubeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 9: Bilgisayar Farkındalığı Bölümünden Alınan Puanlar

	<i>N</i>	<i>Ortalama puan</i>	<i>Standart sapma</i>
Kimya	32	27,22	6,96
Matematik	24	29,62	7,00
Fizik	28	27,60	5,99
Biyoloji	12	30,75	6,22
Toplam	96	28,38	6,64

Tablo 10: Bilgisayar Farkındalığı Bölümü ANOVA Analiz Sonuçları

<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı farklılık</i>
Gruplar arası	164,73	3	54,83			
Gruplar içi	4.030,02	92	43,81	1,252	0,296	yok
Toplam	4.194,50	95				

p>0,05

Tartışma

Keller (2006), 1946-1960 yılları arasında doğan ve Baby Boomers olarak adlandırılan yetişkin üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında, bilgisayar ile ilgili temel becerilerde (bir mailin oluşturulması ve gönderilmesi, sayfaların maile eklenmesi, bir Word dokümanının hazırlanması, Powerpoint ve Excel kullanımı, CD kopyalama, resim indirme ve kullanma, araç çubuğu kullanımı) %32'sinin %90-100'lük başarı diliminde, %21,3'ünün %80-%89'luk dilimde, %18'inin %70-%79'luk dilimde, %12,7'sinin %60-69'luk dilimde, kalan %44'ünün ise %60'luk başarı diliminin altında olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bu testte erkeklerin başarı ortalaması (%71) kızlara (%61,7) oranla daha yüksek olmuştur.

Buna ilaveten aynı çalışmada, üniversiteye kayıt olurken bilgisayarın kullanımı ve okuryazarlığı ile ilgili olarak öğrencilerden görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden %10,7'si çok yeterli, %12'si biraz yeterli, %38,7'si biraz yetersiz, %37,3'ü çok yetersiz, %2,3'ü cevap yok seçeneğini işaretlerken; okuldan mezun olma durumunda olan bu öğrencilere aynı soru tekrar yöneltildiğinde %48'i çok yeterli, %38,7'si biraz yeterli, %3,3'ü biraz yetersiz, %9,3'ü çok yetersiz, %7'si cevap yok seçeneğini işaretlemiştir. Keller'in çalışmasında uygulama yapılan öğrencilerin temel becerileri, çalışmamızdaki öğretmen adaylarının temel becerilerine göre oldukça düşüktür. Çünkü öğretmen adaylarının tamamı temel becerilerde %85-%100'lük başarı diliminde yer almıştır.

Jhonson, Lester ve Ferguson (2001), ziraat fakültesi öğrencilerindeki bilgisayar okuryazarlığı ve bilgisayar becerilerini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma sonuçlarına

göre öğrenciler zirai alanda kullanılan bilgisayara dayalı teknik becerilerin farkında olmadığı ve öğrencilerde bilgisayar okuryazarlığı konusunda başarı oranının %40'ın altında olduğu gözlenmiştir. Kelime işlemcisi ile ilgili beceriler, *e-mail* kullanımı, sayfa açma-kapama gibi temel becerilerde oldukça iyi sonuçlar elde edilirken, bilgisayarda programlama, veri sayfası oluşturma ve grafiksel tasarımlarda başarı oranı düşüktür. Yapılan çalışmanın sonuçları çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Çünkü öğretmen adayları temel beceriler bölümünde oldukça başarılı iken, programlama alanında başarı ortalamaları düşmüştür.

Walters ve Necessary (1996) işletme okullarındaki öğrencilerin almış olduğu ders sayısı ile bilgisayar kullanımları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu çalışma bilgisayar kullanıcısı daha bilgili ise teknolojiyi kullanırken daha rahat çalıştığını belirtmektedir. Literatürde, kullanılan eğitim ile teknoloji kullanma seviyesi arasında mantıklı bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Chiero (1997), öğretmenlerin bilgisayar kullanımı ile ilgili olarak yapmış olduğu çalışmasında, daha iyi eğitim alan öğretmenlerin teknolojiyi daha iyi kullandığını belirtmiştir. Ayrıca bilgisayara aşırı ilgi duyanların programların çoğunda başarılı olduğunu, diğerlerinin ise sadece bazı temel bilgisayar bilgilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmaların sonuçları çalışmamızın sonuçları ile örtüşmektedir. Çalışmamızda bilgisayar ve programlama üzerine daha fazla sayıda ders gören matematik öğretmenliği öğrencileri, ölçeğin programlama bölümünde diğer branşlara göre daha yüksek puanlar almıştır.

Bugünün eğitim ortamlarına katılan stajyer öğretmenlerin çoğu kelime işlemcisini kullanmada diğer bilgisayar uygulamalarına göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Fox, Thompson ve Chan, 1996). Fox ve arkadaşlarının sonuçları çalışmamızın sonuçlarına benzerlik göstermektedir. Çünkü kullandığımız ölçeğin yedinci maddesi olan “farklı çeşitte dokümanları oluşturmak için kelime işlemcisini (*Word* veya *Excel* gibi) kullanabilirim” ifadesine öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (%94) katılıyorum veya tamamen katılıyorum seçeneklerini işaretlemiştir.

Leh ve Myers (2006) California'daki üç okulda bir olay çalışması yapmıştır. İlk çalışmalarında, bir ilkokul diğeri ortaokul olmak üzere toplam 35 öğretmenin bilgisayar okuryazarlığını belirlemeye çalışmışlardır. Her iki okulunda hızla internet uygulamalarına girdiği ve her sınıfta en az bir adet bilgisayarın bulunduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler eğitim yazılımlarını sürekli kullanmadığı ve özellikle birebir çalışmalar ve küçük gruplar söz konusu olduğunda bir eğitim yardımına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. İkinci çalışmada ise 5inci sınıfta okuyan toplam 20 öğrencinin bilgisayar okuryazarlığı derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin yeterli bilgisayar becerilerine sahip olmadığı ve bu açıdan daha fazla eğitsel desteğin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışma da bilgisayar okuryazarlığının artırılması için hem öğretmen hem de öğrencilerin seviyelerinin artırılması gerektiğini göstermiştir. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerin yazılım becerilerinin oldukça yetersiz olduğu tespit

edilmiştir. Çalışmamızda yazılım becerilerine başvurma konusunda %82 ile %88 arasında değişen bir başarı ortalaması ile öğretmen adaylarının yeterli olduğu söylenebilir.

Hoffman ve Vance (2005) yaptıkları çalışmada bilgisayar okuryazarlığı ile ilgili becerilerin nasıl kazanıldığı üzerinde durmuştur. Çalışma sonucunda bu yeteneklerin çoğunun internet ve kelime işlemcilerinin kullanımı sayesinde evde kazanıldığı ve bu kazanımlarda aile fertlerinin ve bireyin arkadaşlarının yardımcı olduğu bulunmuştur.

Troutman (1991) çalışmasında öğretmenlerde, öğretimde bilgisayar kullanımına yönelik tutum ölçeği ve kişisel bilgisayar kullanımına yönelik tutum ölçeklerini kullanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre her iki ölçeğin sonuçları arasında yüksek bir korelasyon (0,80) izlendi. Bilgisayar kullanımında kişisel olarak kendine güvenen öğretmenler bilgisayarı öğretimde kullanmaya pozitif yönde bakmaktaydı.

21. yüzyıla girdiğimiz bu günlerde, eğitimciler öğretmenlerin bilgisayarı nasıl kullanacağı sorusuyla karşı karşıya kalmıştır. Öğretmenler ile ilgili olarak farklı bilgisayar okuryazarlığı tanımları yapılmıştır. Ancak genel tanım bilgisayar okuryazarlığının sadece bilme, anlama ve derse entegre etmek için yeterli seviyeye ulaşma değil, ayrıca kendi gerçek ders durumlarına pozitif bir tutumla uygulayabilmedir. Yani bilgisayar okuryazarlığı bir beceriler bütünü olarak tanımlanabilir (Levine ve Danitsa,1998). ISTE [*International Society for Technology in Education*] stajyer öğretmenlerin teknoloji eğitimi için geliştirilmiştir. Bu programda bilgisayar okuryazarlığı dört bölümde incelenmiştir: (1) temel teknoloji kullanımı ve kavramlar (2) eğitimde teknolojinin kullanımı (3) bireysel ve profesyonel teknoloji kullanımı (4) teknolojiye sosyal, etik ve insan etkisi (Handler ve Strudler,1997). *The National Council of Teacher of Mathematics* (1989) stajyer matematik öğretmenlerinin matematiğin öğretiminde bilgisayar becerilerinden faydalanabilmesi için bir rehber niteliği taşımaktadır. Bu standartlar öğrencilerin teknolojiyi kullanarak keşfetmesinin sağlanmasına yöneliktir. Ayrıca “eğitim fakültelerinde bilgisayar kullanımı ile ilgili ayrı bir ders mi yoksa bilgisayar kullanımının ilgili derslere entegre edilerek verilmesi mi daha faydalıdır?” şeklindeki sorular her geçen gün artmaktadır. Yapılandırıcı metoda göre entegrasyon, en uygun olanıdır. Araştırmalar teknolojinin müfredata entegrasyonunun gerekliliğini desteklemiştir (Blubaugh,1988, Brownell ve Brownell, 1991). Teknolojinin müfredat derslerine entegrasyonu düşünüldüğünde Niess (1990) tüm öğretmenler için her konu ve seviyeye uygulanabilir bir rehberlik çalışması hazırlamıştır. Müfredata uyarlama sayesinde öğretmen adayları kendi yeteneklerini kullanabileceği yaratıcı bir ortam kazanacaklardır. Bu şekildeki bir problem çözme yöntemi ile öğretmen adaylarının bilgiyi aradığı, problemleri çözmeye odaklandığı bir öğretim oluşacaktır. Owerbaugh (1993) çalışmasında öğretmenler için bilgisayar okuryazarlığı eğitiminin verilmesinde üç model önermiştir. İlk model iki aşamalı olup bilgisayar yönetim becerilerinden faydalanma ile başlamalı ve öğrenme uygulamaları ile ilerlemelidir. Dört aşamalı olan ikinci modelde ise kullanıcılar iki ile üç yıl kadar süren bir eğitime maruz kalmalıdır. Yedi aşamalı olan son modelde ise bilgisayar

teknolojisindeki yeni gelişmelerle donatılan bir uygulama tasarlanmıştır. Sonuçta tüm modeller için bilgisayarın müfredata uyarlanması esas alınmıştır. Çalışmamızın sonuçları düşünüldüğünde, bilgisayar okuryazarlığı ile ilgili olarak sadece programlama dışında diğer alanlarda başarılı olan öğretmen adaylarının bu okuryazarlıklarını kendi derslerine uyarlayabilecekleri bir eğitim ortamı içinde bulunmadıkları ve bu durumun önemli bir eksiklik oluşturacağı söylenebilir.

Sonuç

Yapılan çalışma sonucunda fen ve matematik alanları öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlığı bir ölçek yardımıyla ölçülmüştür. Ölçek sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilgisayar ile ilgili temel becerileri en yüksek iken yazılım becerilerine başvurma ikinci sırada, bilgisayar farkındalığı üçüncü sırada ve programlama ise son sırada yer almıştır. Şubelerin ölçekten aldığı puanlar kıyaslandığında ise sadece programlama bölümünde anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farklılığın matematik öğretmenliği ile fizik, kimya ve biyoloji öğretmenliği arasında ve matematik öğretmenliğinin lehine olduğu gözlenmiştir.

Görüldüğü üzere öğretimin büyük bir parçası olan bilgisayarlar ile ilgili olarak geleceğin öğretmenlerinin programlama alanı dışında okuryazar olduğu söylenebilir. Gelecekte büyük bir önem kazanacak olan eğitim yazılımları ve programlama alanında öğretmen yetiştiren kurumlarda bu derslere ağırlık verilmeli ve eğitim programlarına katılmalıdır. Ayrıca ülke okullarının bilgisayarla donatıldığı günümüz koşullarında öğretmen yetiştiren bölümlerde, derslerle bilgisayar destekli öğretimin entegrasyonunu sağlayacak bir müfredata yer verilmelidir. Geleceğin öğretmenleri birer bilgisayar okuryazarı olarak eğitim dünyasına katılırsa milli eğitimde hedeflenen çağdaş seviyeye ulaşılabilir.

Kaynakça

- Anderson, R.E., ve Klassen, D.L. (1981). A conceptual framework for developing computer literacy instruction. *AEDS Journal*, 14, 128-143.
- Anderson, R.H., Biksan T.K., ve Mitchell, B.M. (1995). *Universal access to a mail: Feasibility and societal implications*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Battista, M.T., ve Steele, K.J. (1984). The effect of computer-assisted and computer programming instruction on the computer literacy of high ability fifth grade students. *School Science and Mathematics*, 84(8), 649-658.
- Bitter, G.G. (1989). *Microcomputers in education today*. California: Mitchell Publishing Inc.
- Blubaugh, W.L. (1988). A course designed to prepare teachers to better utilize computers. *School Science and Mathematics*, 88(4), 295-300.
- Brownell, G. ve Brownell N. (1991). Designing tomorrow: Preparing teachers as change agents for the classroom of the future. *Computers in the Schools*, 8, 147-149.

- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Gözden geçirilmiş 5. baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chiero, R.T. (1997). Teachers' perspectives on factors that affect computer use. *Journal of Research on Computing in Education*, 30(2), 133-146.
- Cheng, T.T., Plake, B., & Stevens, D.J. (1985). A validation study of the computer literacy examination: Cognitive aspect. *AEDS Journal*, 18(3), 139-151.
- Fox, L., Thompson, D., ve Chan, C. (1996). Computers and curriculum integration in teacher education. *Action in Teacher Education*, 17(4), 64-73.
- Gabriel, R. M. (1985a). Assessing computer literacy: A validated instrument and empirical results. *AEDS Journal*, 18(3), 153-171.
- Gabriel, R. M. (1985b). Computer literacy assessment and validation: Empirical relationships at both student and school levels. *Journal of Educational Computing Research*, 1(4), 415-425.
- Galanter, E. (1984). Homing in on computers. *Psychology Today*, 30-33.
- Ganske, L., & Hamamoto, P. (1984). Response to crisis: A developer's look at the importance of needs assessment to teacher educators in the design of computer literacy training programs. *Educational Computer Technology Journal*, 32(2), 101-113.
- Haigh, R. W. (1985). Planning for computer literacy. *Journal of Higher Education*, 56(2), 161-171.
- Handler, M.G. ve Strudler, N. (1997). The ISTE foundation standards: Issues of implementation. *Journal of Research On Computing in Education*, 25(4), 487-497.
- Hasset, J. (1984). Computers in the classroom. *Psychology Today*, 22-28.
- Hoffman, E. ve Vance, D.R. (2005). Computer literacy: What students know and from whom they learned it. USA, 356-360. ACM Digital library, İnternette 20 Mart 2007'de <<http://acm.org/dl>> adresinden alınmıştır.
- Johnson, D.C., Anderson, R.E., Hansen, T.P., ve Klassen, D.L. (1980). Computer literacy—What is it? *Mathematics Teacher*, 91-96.
- Jhonson D.M., Lester M.L. ve Ferguson, J.A. (2001). Analysis of the relationship between computer experiences, self-efficacy, and knowledge of undergraduate students entering a college of agriculture. 28th Annual National Agricultural Education Research Conference. December 12. 1-13. İnternette 20.03.2007'de alınmıştır <<http://eaaonline.ifas.ufl.edu/NAERC/2001/papers/Jhonson.pdf>>.
- Kay, R. (1990). The relation between locus of control and computer literacy. *Journal of Research on Computing in Education*, 22 (2), 464.
- Keller, C.A. (2006). *Baby boomers as adult learners of computer applications in higher education: A case study*. Presented in Partial fulfillment of the requirements for degree of doctor of philosophy with major in education in the college of graduate studies. Universty of Idaho. İnternette 20 Mart 2007'de EBSCO veri tabanından alınmıştır:<<http://www.ebscho.com>>.
- Kocasağ, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3), Article 10.
- Köksal, A. (1988). Eğitimde bilgisayar ve bilgisayar destekli öğretim alanında avrupa deneyimi İstanbul:V.Türkiye Bilgisayar Kongresi, 6-8 Haziran 1988. 57-65.
- Leh A.S.C. ve Myers P.F.C. (2006). Level of computer literacy of school teachers and students: Case studies. ERIC document (ED44544). İnternette 20 Mart 2007'de EBSCO veri tabanından alınmıştır:<<http://www.ebscho.com>>.

- Levin, D. (1983). Everyone wants 'computer literacy' so maybe we should know what it means. *The American School Board Journal*, 25-28.
- Levine, T. ve Danitsa, S.S. (1998). Computer uses confidence, attitudes, and knowledge: A causal analysis. *Computers in Human Behaviour*, 14(1), 125-146.
- Luehrmann, A. (1981). Computer literacy: What should it be? *Mathematics Teacher*, 682-686.
- MEB. (2002). Öğretmen yeterlilikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Meierhenry, W.C. (1982). Microcomputers and adult education. *Training and Developmental Journal*, 58-66.
- National Council of Teacher of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. V.A., Reston.
- Niess, M. (1990) Preparing computer-using educators for the 90s. *Journal of Computing in Teacher Education*, 7(2), 11-14.
- Norton, P. ve Wiburg, K.M. (1998). *Teaching with technology*. New York: Harcourt Press.
- Owerbaugh, R.C. (1993). Critical elements of computer literacy for teachers. ERIC document (ED355922). İnternette 20 Mart 2007de EBSCO veri tabanından alınmıştır: <<http://www.ebscho.com>>.
- Pickert, S.M., ve Hunter, B. (1983). Redefining "literacy." *Momentum*, 14(3), 7-9.
- Şafak, E., (1999). *Bilgisayar destekli eğitim veren ilköğretim okullarının birinci kademe okur yazarlığı kurs programının üçüncü sınıflarda uygulanabilirlik derecesine ilişkin bir deneme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Troutman, A.P. (1991). Attitudes toward personal and school use of computers. *Technology and Teacher Education*. Annual 1991.
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Yalın, H.İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yazıcı, A. (2006). Ülkemizde bilgisayar okur yazarlığı üzerine. *Yüce Bilgi Akademisi e.dergisi*. İnternette 12.11.2006'de alınmıştır. <www.yecis.com/e-dergi/makaleler/aliyazici.htm>.
- Walters, J.E. ve Necessary, J.R. (1996). An attitudinal comparison toward computers between underclassmen and graduating seniors. *Education*, 116(4), 623-632.

İstanbul İli Resmî İlköğretim Okulu Müdürlerinin Uzmanlık Yeterliklerinin İncelenmesi

Münevver ÇETİN & Selvinaz ADIGÜZEL*

Özet – Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul ili resmî ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin uzmanlık konusunda algılarını belirlemek ve bu algıların bireysel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya katılan okul müdürü sayısı 62’dir. Katılımcıların 10’u kadın 52’si erkektir. Araştırmanın verileri, literatür taraması ve örnekleme giren okul müdürlerine ölçek uygulama yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın örnekleme grubu Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye ilçelerinden random yöntemiyle seçilmiştir. Verilerin toplanması için iki ölçekten yararlanılmıştır. Katılımcılara dağıtılan anket formunda katılımcıların demografik bilgilerini içeren üç soru bulunmaktadır. Araştırmanın birinci ölçeğinde katılımcıların uzmanlık konusundaki algılarını içeren 20 madde; ikinci ölçeğinde uzmanlık konusundaki öz değerlendirmelerini içeren 20 madde bulunmaktadır. Araştırma ölçeği, 62 kişilik gruba iki hafta ara ile uygulanmıştır. Test tekrar test tekniği ile yapılan uygulamadan sonra elde edilen bilgiler araştırmacı tarafından bilgisayara girilmiştir. Araştırma verilerine göre ilköğretim kurumlarındaki yöneticiler, uzmanlıkla ilgili davranışları ara sıra yerine getirmektedirler. Yöneticilerin uzmanlık konusunda verdikleri cevapların en düşük aritmetik ortalaması uzmanlık, gelişme, öğrenme ve araştırmalarda stratejik temelli öğretimsel işlemleri destekler ve geliştirir, maddesidir ($\bar{X}=2,39$). Yöneticiler gelişme, öğrenme ve araştırmalarda stratejik temelli öğretimsel işlemleri destekleme ve geliştirme davranışını “az” yerine getirmektedirler.
Anahtar kelimeler: Uzman, ilköğretim kurumu, yönetici.

Abstract – *A Study of Public Elementary School Principals’ Proficiency in Istanbul Province* – The main purpose of this research is to determine functioning proficiency in expertness and to make appear in the perceptions concerning this proficiencies show difference or not according to personal variables suitable for the perceptions of principals of the public elementary schools in the counties Üsküdar, Kadıköy and Ümraniye of İstanbul. The number of principals that attended to research is 62. 10 of them is female and 52 is male. Data of this research were gathered by literature scanning and the principal by inquiry is used. The first one contains 3 questions about demographic information’s of participations the second one contains. The inquiries are applied once in two weeks to group of 62 people. The information that is gained after the test re-test technic has been carried to computer operates on. The results show that the principals and experts behave suitable for the job only occasionally. The answer of the principals related to the expertness was about the point that experiment can affect and improve the educational factors that are the basic point of this research. Principals perform behaviors of supporting and developing strategy-based educational acts in developing learning and researches “low.”

Key words: Expert, elementary school, manager.

* Münevver Çetin, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, <mccetin@marmara.edu.tr>; Selvinaz Adıgüzel, Uzman, Üsküdar Mithatpaşa Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi Müdür Yardımcısı, <selvinaz_adiguzel@yahoo.com>.

Giriş

Bilgi çağının sürekli değişen ve gelişen koşullarına ayak uydurmak her meslek grubu için önemliyen yöneticiler için bir zorunluluk olmuştur. 21. yüzyılda eğitim kurumları, yöneticiler yeni taleplerle karşılaşacağından eğitilmiş insan tanımı, öğrenme ve öğretme biçimleri, öğrenilen ve öğretilen değişecek, gelişecektir.

Yönetim biliminin eğitime uygulanmasından meydana gelen eğitim yönetimi, ileri ülkelerde eğitimin uzmanlık dalı olarak kabul edilmiştir. Eğitim sistemimizde günümüze kadar yaşatılan “meslekte esas öğretmenlik” sloganı zamanla ikiyüzlü bir kılıç olarak kullanılmaya başlamıştır. Ayrıca öğretmenlikten başka uzmanlık kabul edilmediğinden eğitimde yöneticilik, politikacılık, programcılık, araştırma ve rehberlik gibi uzmanlık alanlarının gelişmesi ve uzman elemanların kullanılmasını engellemiştir. Okul yöneticisinin görevlerindeki değişmeler, rolündeki değişmelere yol açmış bu rolü başlangıç noktası olan sekreterlikten, örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik, verim uzmanlığı, işletmecilik gibi aşamalara kadar getirmiştir. Bizim eğitim düzenimizde okul yöneticisi henüz uzmanlaşmamıştır (Bursalıoğlu, 2002, s. 203).

Uzman, belirli bir programda bilgili ve becerili olan kimsedir. Bu programlar, pratik nitelikte düzenli eylemlerin bir karışımıdır. Uzmanlaşma toplumlara ve örgütlerin yaşamasını sağlayan etkenlerden biridir. Örgütte, işbölümü, daireleşme, merkezden ve yerinden yönetim gibi kavramların uygulanmasına uzmanlaşma yön verir (Bursalıoğlu, 2002, s. 167).

Uzmanlık Kavramı

Uzman kelimesi, Türkçe bir kelimedir ve uz (us, akıl, beceri, yetki, başarı) ismine “-man” isimden isim yapma ekinin getirilmesiyle türetilmiştir (Eyuboğlu, 1988, s. 696). Kelimenin kök anlamı, uslu, becerikli, başarılı, usta kişidir. Türk Dil Kurumu’nun 2000 yılında yayınladığı Türkçe Sözlük’te uzman kelimesi, belli bir işte, belli bir konuda bilgi görüş ve becerisi çok olan kimse mütehasıs, kompetan (1996, s. 2299) olarak tanımlanmaktadır. Türkçede uzman kelimesi yerine usta, mahir, mütehasıs, ehil, bilirkişi kelimeleri kullanılmaktadır (Redhouse, 1974, s. 338). Eğitim Terimleri Sözlüğü’nde uzman kelimesi, bir bilim dalında belli bir teknik alanda yoğun bir öğrenim görecektir ya da türlü uygulamalara katılarak yüksek derecede yeterlik kazanmış kimse anlamındadır (Oğuzkan, 1981, akt. Akbiyık, 2003).

Eğitim yönetiminin bir bilim olarak doğup gelişmesi bu alandaki bazı yaklaşımlar, yönetim kuram ve ilkeleri hem eğitim yöneticisi yetiştirmenin hem de eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşmanın gerekliliğini ortaya koymuştur. Yukarıdaki bilgilere dayanarak uzmanlık akademik anlamda eğitim gerektirmektedir.

Yönetmeni yetiştirmenin amacı, onun yönetsel etkililiğini arttırmaktır. Yönetsel etkililiğin artırılması, yönetmenin erkliliğinin artırılması, yönetmenin eğitim

gereksinimine dayanan planlı bir öğrenme süreci ile gerçekleştirilebilir. Bu yüzden yönetmen yetiştirme ister yönetmen olmadan önce olsun ister yönetmen olduktan sonra olsun, planlı bir eğitim işidir (Başaran,1992, s. 118).

Milli Eğitim Bakanı Orhan Oğuz zamanında bakanlığın merkez ve taşra örgütü ile okul düzeyinde eğitimde uzmanlık alanlarında istihdam olanaklarının yaratılması sonucunda eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı kategorisinde tahsis edilen “uzman yardımcısı” kadrolarında ilk defa atamalar yapılmaya başlanmıştır. Bunu izleyen yıllarda yeni üniversitelerin kurulması ile birlikte bünyelerinde eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının yanında eğitim bilimlerinin çeşitli alan uzmanlıkları programlarına da yer verilmeye başlanılmış ve sistemi besleyecek sayı ve nitelikte uzman adayı yetiştirmeye hız kazandırmıştır. Bu gelişmelere koşut olarak yeni mevzuatla birlikte ve yürürlükteki mevzuatta da değişiklikler yapılarak ilk defa Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatındaki Eğitimle İlgili Uzmanlıklara Atanacaklar Hakkında Yönetmelik 13 Mayıs 1969 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikle uzmanlık alanları ve bunların görevlendirileceği yerler belirlenmiştir. Bu yönetmeliğe göre Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlerindeki eğitimle ilgili uzmanlıklara atamalarda eğitimde doktora, mesleki uzmanlık yüksek lisans, lisans düzeyinde ve yüksek okul diploması olanlar arasında bir üst eğitim görmüş olanların tercih edileceği belirtilmiştir.

Ayrıca üniversite veya okul mezunu olmakla beraber doktora yapmış ve kendi uzmanlık alanında özgün bir eser meydana getirmiş olmak ve en az bir yabancı dil bilenlerin de uzmanlık kadrolarına atanmaları öngörülmüştür. Söz konusu yönetmelikle yalnız üniversite veya yüksek okul mezunu olanların uzman yardımcısı olarak atanabilecekleri ve bunlardan altı yıl başarılı hizmet görenlerin uzmanlığa geçebilecekleri belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın merkez ve taşra örgütünde çalıştırılacak uzmanların uzmanlık alanları şöyle sıralanmıştır: Rehberlik, okul psikologu, eğitim planlanması, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, özel eğitim ve halk eğitimi her uzmanlık alanının karşısında Milli Eğitim Bakanlığı’nın hangi merkez ve taşra örgüt birimi okulu veya merkezinde görevlendirileceği hükme bağlanmıştır. Uzman adaylarının mezun oldukları alanların hangi uzmanlık alanlarına kaynaklık edeceği de detaylandırılarak bu yönetmelikte sayılmıştır (Akbıyık, 2003, s. 7).

Uzmanlık Standartları

Batı ülkelerinde öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik ederek daha iyi bir eğitim ortamının oluşturulmasına yardımcı olacak eğitim uzmanlarının yetiştirilmesine başlanması oldukça eskidir. Örneğin İngiltere’de Londra Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Manchester Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ABD’de Columbia Üniversitesi Eğitim

Koleji, Chicago Üniversitesi Eğitim Fakültesi vb. birçok üniversite, eğitimin değişik alanlarına eğitim uzmanı yetiştirmektedir (Akbiyık, 2003, s. 5).

İngiltere, okul yöneticisinin eğitimi üzerinde önemle durarak yönetici eğitiminde uzmanlık standartları geliştirmiştir. İngiltere Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, 1997’de yayınladığı okul müdürlerinin uzmanlığı ile ilgili ulusal standartları şunlardır:

Okul müdürlerinin uzmanlık standartları, istişareler sonucu gözden geçirilmiş olup okullar, kanun uygulayıcı kuruluşlar, yüksek öğretim kuruluşları, OFSTED [*Office for Standards in Education – Eğitim Standartları Bürosu*] ve Galler’deki OHMCI [*Office of Her Majesty’s Chief Inspector of Schools – Kraliyet Baş Okul Müfettişliği*] ve diğer kuruluşların bu alanda hali hazırdaki çalışmaları temel alınmıştır. Bu standartlar beş bölümden oluşmaktadır (MEB 2007):

- 1- Okul müdürlüğünün temel amacı,
- 2- Okul müdürlüğünün önemli sonuçları,
- 3- Mesleki bilgi ve anlayış,
- 4- Beceriler ve özellikler,
- 5- Okul müdürlüğü ile ilgili temel konular.

Okul müdürlüğünün temel amacı - Başarı ile gelişimi sağlamak ve bütün öğrencilere yüksek nitelikli öğretim ve yüksek başarı standartları sunmak amacıyla bir okul için profesyonel liderlik yapmak.

Okul müdürlüğünün önemli sonuçları - Etkili okul müdürleri, etkin öğrenme ve öğretme ortamı oluşturma, öğretim elemanlarına, yöneticilere ve velilere liderlik yapma, okul çevresinin okul yönetimine güven duymasını sağlama, öğretim elemanları ve yöneticilere, okulun başarısı konusunda hesap verme sorumluluğuna sahip olma, okul politikaları ile uygulamalarını geliştirme, öğrenciler hakkında yüksek beklentilere sahip olma, sınıf içerisindeki bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek dersler planlama; zamanı ve kaynakları etkin bir şekilde kullanma, yüksek disiplin standartları sağlama, çalışmaları sistematik olarak izleme, değerlendirme, destekleme bütün öğrencilerin önceki edinimlerinden beklenen seviyede veya beklenen düzeyden daha yüksek seviyede ilerleme kaydetmesini sağlama; okuma-yazma, matematiksel anlayış ve bilişim teknolojileri becerilerinde bir ilerleme göstermelerini sağlama; öğrencilerin test ve sınavlara iyi bir şekilde hazırlanmalarını sağlama, velilerin çocuklarının öğrenme sürecine katkıda bulunacak şekilde okulla etkili bir şekilde işbirliği yapmalarını sağlama, okuldaki çalışmaları anlamalarına yardımcı olma, velileri çocukların başarıları hakkında sürekli olarak bilgilendirme; yönetimin yasal yükümlülüklerini yerine getirme, okulun mali denetimi ve yönetimini etkin bir şekilde gerçekleştirme; okul gelişim planı hazırlama konularında yeterlidirler.

Mesleki bilgi ve anlayış - Okul müdürleri, sorumluluklarını yerine getirebilmek için beş temel sorumluluk kapsamına giren özel mesleki bilgi ile liderlik, yönetim gibi kişisel beceri ve özelliklere ihtiyaç duyar.

Beceriler ve özellikler - Şu beceri ve özellikler okul müdürlerinin rolleri için temeldir: Liderlik becerileri, özellikleri ve mesleki yetkinlik.

Uzman Okul Müdürlerinin Yeterlikleri

Uzman okul müdürleri aşağıda yer alan yeteneklere sahip olmalıdır (MEB 2007):

- 1- Etkili bir kuruluşa açık bir vizyon kazandırma yolunda taahhüt ortaya koyma ve bunu güvence altına alma;
- 2- Stratejik hedeflere ulaşma yolunda değişim ve gelişim başlatma ve yönetme;
- 3- Başkalarının çalışmalarını yönlendirme ve koordine etme;
- 4- Yüksek performanslı bir takım oluşturma ve destekleme;
- 5- Bir takımın parçası olarak çalışma;
- 6- Sorumlulukları devretme, görevleri delege etme ve uygulamaların yerine getirilip getirilmediğini izleme;
- 7- Öğrencileri, öğretim elemanlarını, velileri, yöneticileri ve toplumu motive etme;
- 8- Standartlar koyma ve öğrenciler ile öğretim elemanlarına yönelik örnek bir rol sunma;
- 9- İnsanlarla hassas bir şekilde ilgilenme ve uyumsuzlukları çözümlenme;
- 10- Farklı durumlarda uygun liderlik yöntemlerini kullanma, başkalarının çalışmalarına mesleki yön kazandırma;
- 11- Teftiş ve araştırma bulgularını bilinçli bir şekilde kullanma;
- 12- Diğer kurumların ve sektörlerin iyi uygulamalarını hayata geçirme;
- 13- Karar alma becerileri: soruşturma, problem çözme;
- 14- Problemleri çözmek ve fırsatları tanımlamak için yaratıcı ve özgün düşünme;
- 15- Çok çeşitli dinleyicilerle sözlü ve yazılı olarak iletişim kurma;
- 16- Etkin bir şekilde müzakere ve istişare etme;
- 17- İyi iletişim sistemleri yönetme;
- 18- Toplantılara etkin bir şekilde başkanlık etme;
- 19- Kendi kendini yönetme: zamanı etkin bir şekilde planlama ve kendini iyi bir şekilde organize etme yeteneği
- 20- Kendi kendini motive edebilme;
- 21- Zorlayıcı mesleki hedefleri gerçekleştirme.

Okul müdürlüğü için ilgili temel konular okulun stratejik olarak yönlendirilmesi ve gelişimi, öğretme ve öğrenme, öğretim elemanlarına öncülük etme ve onları yönetme öğretim elemanları ve kaynakların etkin ve etkili bir şekilde kullanılması hesap verme sorumluluğu ve en yüksek niteliğe sahip öğretim elemanlarını işe almak için yöneticilerle ve daha üst düzeydeki meslektaşları ile birlikte çalışma, okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken çalışma alanlarıdır.

Türkiye’de Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi

Gelişmiş ülkelerde gelişmişliğin onuru, büyük ölçüde, yeterli bir biçimde mesleğe hazırlanmış olan yöneticilere ait olduğu gibi gelişmemiş ülkelerde geri kalmışlığın

sorumlusu kırtasiyecilik ve formaliteler içine gömülmüş olan ve yavaş işleyen kamu yönetimi ve onu yönlendiren kamu yöneticileridir (Kaya, 1999, s. 247). Başaran'a göre eğitim alanında uzman olmak isteyen bir kişinin öncelikle eğitime temel olacak bilimlerde, eğitim bilimlerinde ve uzman olacağı alanda lisans düzeyinde öğrenim görmesi sonra da uzmanlık alanında yüksek düzeyde ve sayıda dersler alması buna ek olarak da alanında yeni bilgiler üretecek bir tez çalışması yapması gerekmektedir (1993, aktaran Akbıyık, 2003, s. 6).

Hizmet Öncesi Eğitim

Türkiye'de eğitim yöneticileri için hizmet öncesi eğitim veren başlıca kuruluş Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü'dür [TODAİE]. Kamu yönetiminin hukuk dışında ayrı bir bilim olarak incelenmeye başlanması, asıl olarak Birleşmiş Milletler'in yardımıyla kurulan TODAİE ile olmuştur (Kayıkçı, 2001, s. 3). Ülkemizde TODAİE tarafından yürütülen kurslara çeşitli kurumlardan, bu arada eğitim kurumlarından katılan kursiyerler, "genel yönetici" yetiştirmeye yönelik programlardan geçirilmektedir (Kaya, 1999, s. 257).

Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi

Bakanlar Kurulu'nun 13 Şubat 1962 gün ve 6/209 sayılı kararıyla kurulan Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporunda, bugün ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirmeye ilişkin gelişmelere temel sayılabilecek görüşlere yer verilmiştir. Bunun yanında birçok üniversitenin eğitim yönetimi ve denetimi ana bilim dallarında eğitim yöneticilerini yetiştirmeye yönelik yüksek lisans ve doktora programları verilmektedir (Alioğlu 2003, s. 32).

Hizmet İçi Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatında görevli ve her kademedeki personelin yetiştirilmesi ile ilgili planlanıp yürütülen hizmet içi eğitim faaliyet ve projeleri uygulamaktadır.

Problem

İlköğretim okulu müdürleri, eğitim sistemimiz açısından sayıca en kalabalık yönetici grubudur. İlköğretim okulu müdürlerinin farklı okullardaki meslektaşlarından daha az performans göstermeleri söz konusu değildir. Hatta öğrenim yaşına ilk adımını atan çocuklara hizmet vermeleri nedeniyle çoğu kez diğer kademelerde çalışan okul

müdürlerinden daha fazla eğitim ve öğretim işlerine zaman ayırmaları gerekmektedir (Gümüşeli, 1996, s. 23).

Bunun için gelişmiş ülkelerde okul yöneticilerinin ve özellikle ilköğretim okulu müdürlerinin uzmanlıklarına yönelik çalışmalara gösterilen ilgi her geçen gün daha da artmaktadır. Bu çalışmada, ilköğretim okul müdürlerinin uzmanlık konusundaki algıları ve uzmanlık hakkında kendilerini ne derece yeterli gördükleri konusundaki görüşlerini ortaya koyacağı ve bu alanda Türkiye’de yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma, resmî ilköğretim okul müdürlerinin uzmanlık konusundaki algılarını değerlendirmek ve kendilerini değerlendirmelerini amaçladığı ve ulaşılabilen kaynaklarda (YÖK Tez Arşivi, Aralık 2006) benzer araştırmalara rastlanmadığı için önemlidir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, yönetici algılarına göre İstanbul ilinde Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye ilçelerinde resmî ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin uzmanlık konusundaki yeterliklerinin belirlenmesi ve bu yeterliklere ilişkin algıların bireysel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaca ulaşmak üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1- İlköğretim okullarında görevli yöneticiler, uzmanlık konusunda kendilerini ne derece yeterli görmektedirler?

2- İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin cinsiyet, öğrenim durumu ve meslekî kıdem değişkenlerine göre uzmanlık konusundaki algılarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, literatür taraması ve örnekleme giren okul müdürlerine anket uygulama yoluyla elde edilmiştir. Verilerin toplanması için bir anket ve iki ölçekten yararlanılmıştır. Ankette katılımcıların demografik bilgilerini içeren üç soru bulunmaktadır. Araştırmanın ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların uzmanlık konusundaki algılarını; ikinci bölümde katılımcıların öz değerlendirmelerini içeren yirmi madde bulunmaktadır. Araştırmada yöneticilerin kendi uzmanlık yeterliklerini değerlendirmeleri için “geliştirilmeye ihtiyacım var”, “biraz geliştirilmeye ihtiyacım var”, “mükemmelim”, “çok mükemmelim”e doğru dereceler bulunmaktadır. Araştırmacı okulda yönetici yeterliği ve uzmanlık ile ilgili literatür taramasını

yaparak ölçek maddelerini oluşturmuş ve alan uzmanlarının görüşlerini alarak ölçeği üç ilköğretim okulu müdürüne uygulamıştır. Daha sonra ölçek formları çoğaltılarak güvenilirlik hesaplamaları için ön denemeler yapılmıştır. Anketler, 62 kişilik gruba iki hafta ara ile uygulanmıştır. Test tekrar test tekniği ile yapılan uygulamadan sonra elde edilen bilgiler araştırmacı tarafından bilgisayara girilmiştir. Katılımcıların belli bir maddeye ne dereceye katıldıklarını belirlemek için 5 (tamamen katılıyorum), 4 (katılıyorum) 3 (kararsızım), 2 (az katılıyorum), 1 (hiç katılmıyorum) şeklinde beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada 70 resmî ilköğretim okulu müdürüne ölçek uygulanmış, uygulanan formlar, teker teker gözden geçirilmiş, hatalı ve doldurulmayan formlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Veri giriş işleminden sonra örneklem grubu oluşturan yöneticilerin demografik durumlarına ait bazı değişkenlerin (grup, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekî kıdem) dağılımları belirlenmiştir.

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından yöneticilere uygulanan ölçek (Uzmanlık Ölçeği) puanlanmıştır. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin demografik özelliklerini uzmanlık ve yeterliğe ilişkin sorulara verdikleri cevapları betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için N , \bar{X} , s , değerleri saptanmıştır. Değişkenler içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan ortalamaların değerlendirilmesi ve yorumlanması için kullanılan puan aralıkları şöyle belirlenmiştir: “her zaman” (4,20-5,00); “çoğunlukla” (3,40-4,19); “ara sıra” (2,60-3,39); “az” (1,80-2,59); “hiçbir zaman” (1,00-1,79). Verilerin analiz ve yorumunda önce genel ortalamalara yer verildikten sonra problemlere ait veriler ayrı ayrı açıklanıp yorumlanmıştır. Bu bağlamda:

1- Örneklemi oluşturan genel grubun yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların grup (statü) değişkenine göre; öte yandan yöneticilerin ayrı ayrı yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi,

2- Örneklem oluşturan grupta yöneticilerin yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların eğitim durumu ve meslekî kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),

3- Örneklem oluşturan grupta yöneticilerin yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların eğitim durumu ve meslekî kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik *Kruskal Wallis* testi,

Tablo 1: Madde Toplam İstatistikleri (Birinci Analiz)

<i>Maddeler</i>	<i>Madde silindiğinde ölçek ortalaması</i>	<i>Madde silindiğinde ölçek varyansı</i>	<i>Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu</i>	<i>Madde silindiğinde Cronbach α</i>
m1	74,77	296,932	0,712	0,805
m2	75,08	298,666	0,624	0,807
m3	74,81	299,077	0,660	0,807
m4	74,87	297,032	0,655	0,806
m5	74,47	298,089	0,700	0,806
m6	74,68	300,058	0,629	0,808
m7	74,87	292,147	0,750	0,802
m8	75,00	294,557	0,801	0,803
m9	74,94	297,701	0,690	0,806
m10	74,94	296,553	0,700	0,805
m11	75,03	295,212	0,721	0,804
m12	75,00	293,016	0,766	0,802
m13	73,48	237,795	0,145	0,969
m14	74,87	297,131	0,653	0,806
m15	74,77	293,063	0,777	0,802
m16	74,92	294,305	0,759	0,803
m17	74,94	291,045	0,745	0,802
m18	74,76	293,826	0,748	0,803
m19	74,90	297,892	0,721	0,806
m20	75,00	299,705	0,639	0,807
Cronbach α	0,819			
Madde sayısı	20			

4- Non-parametrik *Kruskal Wallis* testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non-parametrik *Mann Whitney-U* analizi kullanılmıştır.

5- Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows 13.0” programında çözümlenmiş, mânidarlıklar 0,05 düzeyinde sınanmış, diğer mânidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

6- Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından, testin tamamı için total *Cronbach alpha* değeri, madde istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından, testin tamamı için total *Cronbach alpha* değeri $\alpha=0,819$ olarak hesaplanmıştır. *Alpha* değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde çok önemli bir etkiye bulunduğu belirlenen 13. madde ölçek dışına çıkarılmış ve iç tutarlık analizleri yinelenmiştir. Ölçeğin madde toplam istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Madde Toplam İstatistikleri (İkinci Analiz)

<i>Maddeler</i>	<i>Madde silindiğinde ölçek ortalaması</i>	<i>Madde silindiğinde ölçek varyansı</i>	<i>Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu</i>	<i>Madde silindiğinde Cronbach α</i>
m1	69,52	214,254	0,792	0,967
m2	69,82	216,279	0,680	0,968
m3	69,55	216,285	0,733	0,968
m4	69,61	214,536	0,722	0,968
m5	69,21	214,791	0,799	0,967
m6	69,42	217,198	0,699	0,968
m7	69,61	210,307	0,817	0,967
m8	69,74	212,457	0,875	0,966
m9	69,68	215,370	0,753	0,968
m10	69,68	214,484	0,757	0,967
m11	69,77	213,391	0,775	0,967
m12	69,74	211,244	0,830	0,967
m14	69,61	214,831	0,712	0,968
m15	69,52	210,778	0,859	0,966
m16	69,66	212,359	0,824	0,967
m17	69,68	209,107	0,817	0,967
m18	69,50	211,467	0,828	0,967
m19	69,65	215,413	0,791	0,967
m20	69,74	217,473	0,687	0,968
Cronbach α	0,969			
Madde sayısı	19			

Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ikinci analizlerin ardından, testin tamamı için total *Cronbach alpha* değeri $\alpha=0,969$ olarak hesaplanmıştır. *Alpha* değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde çok önemli bir etkide bulunan bir madde bulunmadığından iç tutarlık analizleri yinelenmemiştir. Sonuç olarak ölçeğin maksimum iki kademeli güvenilirlik analizinin ardından madde sayının 19 maddenin altına inemeyeceği, testin iç tutarlık katsayısının (*Cronbach's alpha*) $CA=0,969$ 'un üzerine çıkarılamayacağına karar verilmiştir.

Cronbach alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilecek güvenilirliği [*split-half reliability*] ayrıca hesaplanmıştır. Bu bağlamda, *Guttman* değeri [*Guttman split-half*] $G=0,95$; *Spearman* değeri [*Equal-length Spearman-Brown*] $S=0,95$ olarak hesaplanmıştır. *Guttman* ve *Spearman* değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin *alpha* katsayısı $\alpha_1=0,94$; ikinci grubun *alpha* katsayısı ise $\alpha_2=0,94$ olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik olarak öncelikle döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmış, ardından belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla *Kaiser* normalleştirilmesiyle *Varimax* dik

Tablo 3: *KMO ve Bartlett's Testi Değerleri*

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği		0,837
Bartlett's test of sphericity	<i>Approx. Chi-Square</i>	1.340,402
	<i>Sd</i>	171
	<i>P</i>	0,000

döndürme tekniği [*Varimax with Kaiser Normalization*] kullanılarak analiz yinelenmiştir. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna da KMO ve *Bartlett* testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları sırasıyla Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'te görüldüğü üzere *Kaiser-Meyer-Olkin* örneklem yeterliliği değeri KMO=0,837; *Bartlett* değeri ise istatistiksel olarak anlamlı (B=1.340,402; p<0,001) bulunmuştur. Bu değerler örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu, aynı zamanda verilerin geldiği evrende ilgili değişkenin çok faktörlü bir yapı içerdiğini ortaya koymaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma grubunun demografik yapısına ilişkin olarak elde edilen bulgularla, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçları yer verilmiştir.

Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular

Örnekleme oluşturan yöneticilerin 10'u (%16,1) kadın, 52'si (%83,9) erkektir. Araştırmaya katılan yönetici sayısı 62' dir. Araştırmada kadın yöneticilerin sayısının az olması, örneklem grubunun özelliğinden kaynaklanmaktadır. Örnekleme oluşturan bireylerin 14'ü (%22,6) eğitim yüksek okulu, 34'ü (%54,8) eğitim fakültesi, 14'ü de (%22,6) diğer okullardan mezun olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların 10'u (%16,1) 1-11 yıl, 24'ü (%38,7) 11-20 yıl, 20'si (%32,3) 21-30 yıl, 8'i (%12,9) 30 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptir

İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin, Uzmanlık Konusunda Kendilerini Ne Derece Yeterli Gördüğüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı, İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin, uzmanlık konusunda kendilerini ne derece yeterli gördüğünü belirlemek için geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin uzmanlık ölçeğine verdikleri cevaplarda öz değerlendirmelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Yöneticilerin Uzmanlık konusunda Öz değerlendirmelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Madde</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Std. sapma</i>
ö1	62	2,58	0,615
ö2	62	2,52	0,620
ö3	62	2,94	0,624
ö4	62	2,76	0,740
ö5	62	3,00	0,887
ö7	62	2,71	0,584
ö8	62	2,39	0,610
ö9	62	2,68	0,785
ö10	62	2,52	0,718
ö11	62	2,77	0,663
ö12	62	2,74	0,676
ö13	62	2,81	0,596
ö14	62	2,66	0,723
ö15	62	2,81	0,649
ö16	62	2,71	0,687
ö17	62	2,74	0,767
ö18	62	2,79	0,813
ö19	62	2,52	0,620
ö20	62	2,53	0,824
Genel ortalama	62	2,71	0,726

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin uzmanlık konusunda öz değerlendirmelerinin genel olarak aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2,71$)'dir. Araştırma verilerine göre ilköğretim kurumlarındaki yöneticiler, uzmanlıkla ilgili davranışları “ara sıra” yerine getirmektedirler.

Yöneticilerin uzmanlık konusunda verdikleri cevapların en yüksek aritmetik ortalaması “uzmanlık, dil ve kültür farklılığına hoş görü ile yaklaşmayı sağlar” maddesidir ($\bar{X}=3$). Yöneticiler dil ve kültür farklılığına hoş görü ile yaklaşma davranışını “ara sıra” yerine getirmektedirler. Yöneticilerin uzmanlıkla ilgili anket maddelerine ilişkin algılarının en yüksek değerini karar vermede aktif katılımı sağlama ($\bar{X}=2,94$); eğitimde felsefeyi araçları, amaçları ortaya koymayı geliştirme ($\bar{X}=2,76$); etkili olarak bütçeyi tahsis etme ve yönetmeyi sağlama, sürekli olarak programın amaçları ve misyonunu desteklemede finansal kaynakların kullanılmasını sağlama ($\bar{X}=2,77$); Yönetimsel işlemleri geliştirmede kaynakları belirleme ve kullanmaya yardımcı olma ($\bar{X}=2,81$); Teknolojide profesyonel gelişme ile ilgili aktiviteleri sağlama ve bu aktivitelere cesaretlendirme ($\bar{X}=2,79$) davranışlarını “ara sıra” yerine getirmektedirler.

Yöneticilerin uzmanlık konusunda verdikleri cevapların en düşük aritmetik ortalaması “uzmanlık, gelişme, öğrenme ve araştırmalarda stratejik temelli öğretimsel işlemleri destekler ve geliştirir” maddesidir ($\bar{X}=2,39$). Yöneticiler gelişme, öğrenme ve araştırmalarda stratejik temelli öğretimsel işlemleri destekleme ve geliştirme davranışını “az” yerine getirmektedirler. Yöneticilerin “az” yerine getirdikleri davranışları: göreve uygun profesyonel davranışların gösterilmesini sağlamak ve öğretmenlere profesyonel davranışta bulunmaları için cesaret vermek ($\bar{X}=2,58$); iletişim becerilerinde etkili olmak ($\bar{X}=2,52$); ortaklar ve diğer programlarla işbirliği yapmak ilave bağımsız fonlar için başvurmayı sağlamak ($\bar{X}=2,52$); diğer okullarla, üniversitelerle, kurumlarla ilişkileri yapılandırmak ($\bar{X}=2,52$); toplumla ilgili araştırmalar, kanunlar, konularla ilgili ilgililere bilgi verme, kanunları yönetmelikleri bilmeyi sağlamak ($\bar{X}=2,53$) davranışları izlemektedir.

Örgüt sağlığının önemli bir göstergesi de iletişim sistemidir. Örgütlerde öyle bir iletişim sistemi kurulmalıdır ki örgütün işleyişine ilişkin bilgiler örgütte dikey, yatay ve diyagonal olarak örgütün tüm birimlerine zamanında ve çarpıtılmadan ulaştırılsın. Örgütün çevreye ve çevreden de örgüte aktarılması gereken bilgi ve enformasyonun sürekli olarak değişikliğe uğramadan ve belli noktalarda engellenmeden akışının sağlanması, örgütün işlevini etkili bir şekilde yerine getirmesi için zorunludur. İletişim örgütü yaşayan varlık yapan bir süreçtir “iletişim olmadan örgüt de olamaz” yargısı konunun önemini açıkça belirtmektedir (Aydın, 2000, s. 123).

Etkili bir yönetici çevresine ilişkin kapsamlı bilgiye sahip olması gerektiğinin farkında olmalıdır. Bu bağlamda halkın okul programlarını anlamasına katkıda bulunması açısından ve çevredeki ilgililerin okul hakkında bilgi edinmelerini sağlamak üzere tanıtıcı etkinliklerde bulunmalı ve iletişim tekniklerini incelemelidir.

Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar okulların etkili olması ile onların yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çağımız okul müdürlerinin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmeleri için öncelikle eğitim sistemi ve okul yönetiminin değişen rollerinden ve bu rolleri etkileyen çevresel dinamiklerden haberdar olmaları gerekir.

İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin, Uzmanlık Konusunda Kendilerini Ne Derece Yeterli Gördüğüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı, ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin uzmanlık konusundaki algılarında cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Tablo 5’te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin uzmanlık algılama ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik *Mann Whitney-U* testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

Tablo 5: *Uzmanlık Algılama Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
Uzmanlık	Kadın	10	41,75	417,50			
Algıları	Erkek	52	29,53	1.535,50	157,5	-1,967	0,049
Toplam	Toplam	62					

Tablo 6: *Uzmanlık Algılama Ölçeği Toplam Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	sd	p
Uzmanlık	Eğitim yüksekokulu	14	34,93		
Algıları	Eğitim fakültesi	34	35,79	10,749	2
Toplam	Diğer	14	17,64		
	Toplam	62			

Tablo 7: *Uzmanlık Algılama Ölçeği Toplam Puanlarının Kıdem Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Uzmanlık	1-10 yıl	10	25,90			
Algıları	11-20 yıl	24	28,77			
Toplam	21-30 yıl	20	39,18	5,555	3	0,135
	30 ve üzeri	8	27,50			
	Toplam	62				

anlamli bulunmuştur ($z=-1,967$; $p<0,05$). Söz konusu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir. Yani kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin uzmanlık algılaması, erkek yöneticilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin uzmanlık algılama ölçeği toplam puanlarının eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik *Kruskal Wallis-H* testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=10,749$; $p<0,01$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir.

Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen *Mann Whitney-U* uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın diğer eğitim grubu ile eğitim yüksek okulu ve eğitim fakültesi grubu arasında, eğitim yüksek okulu ve eğitim fakültesi grubu lehine $p<0,01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan 34 eğitim fakültesi mezunu yöneticinin uzmanlık boyutunda diğer eğitim gruplarına göre aritmetik ortalamalarının yüksek olması, eğitim fakültesinde verilen ders içeriklerinin eğitim yönetimi ile ilgili olmasından da kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan bireylerin uzmanlık algılama ölçeği toplam puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik *Kruskal Wallis-H* testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,555$; $p>0,05$).

Sonuç

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın amaçlarına ilişkin olarak araştırmanın sonuçlarını aşağıdaki gibi belirtmek mümkündür:

Araştırmaya katılan yöneticilerin uzmanlık konusunda öz değerlendirmelerinin genel olarak aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,71$ ’dir. Araştırma verilerine göre ilköğretim kurumlarındaki yöneticiler, uzmanlıkla ilgili davranışları “ara sıra” yerine getirmektedirler.

Yöneticilerin uzmanlık konusunda verdikleri cevapların en yüksek aritmetik ortalaması “uzmanlık, dil ve kültür farklılığına hoş görü ile yaklaşmayı sağlar” maddesidir ($\bar{X}=3$). Yöneticiler dil ve kültür farklılığına hoş görü ile yaklaşma davranışını “ara sıra” yerine getirmektedirler.

Yöneticilerin uzmanlıkla ilgili anket maddelerine ilişkin algılarının en yüksek değerini karar vermede aktif katılımı sağlama ($\bar{X}=2,94$); eğitimde felsefeyi araçları, amaçları ortaya koymayı geliştirme ($\bar{X}=2,76$); etkili olarak bütçeyi tahsis etme ve yönetmeyi sağlama, sürekli olarak programın amaçları ve misyonunu desteklemede finansal kaynakların kullanılmasını sağlama ($\bar{X}=2,77$); yönetsel işlemleri geliştirmede kaynakları belirleme ve kullanmaya yardımcı olma ($\bar{X}=2,81$); teknolojiye profesyonel gelişme ile ilgili aktiviteleri sağlama ve bu aktivitelere cesaretlendirme ($\bar{X}=2,79$) davranışları almıştır. Yöneticiler bu davranışları “ara sıra” yerine getirmektedirler.

Yöneticilerin uzmanlık konusunda verdikleri cevapların en düşük aritmetik ortalaması “uzmanlık, gelişme, öğrenme ve araştırmalarda stratejik temelli öğretimsel

işlemleri destekler ve geliştirir” maddesidir ($\bar{X}=2,39$). Yöneticiler gelişme, öğrenme ve araştırmalarda stratejik temelli öğretimsel işlemleri destekleme ve geliştirme davranışını “az” yerine getirmektedirler.

Yöneticilerin “az” yerine getirdikleri davranışları: göreve uygun profesyonel davranışların gösterilmesini sağlamak ve öğretmenlere profesyonel davranışta bulunmaları için cesaret vermek ($\bar{X}=2,58$); iletişim becerilerinde etkili olmak ($\bar{X}=2,52$); ortaklar ve diğer programlarla işbirliği yapmak ilave bağımsız fonlar için başvurmaya sağlamak ($\bar{X}=2,52$); diğer okullarla, üniversitelerle, kurumlarla ilişkileri yapılandırmak ($\bar{X}=2,52$); toplumla ilgili araştırmalar, kanunlar, konularla ilgili ilgililere bilgi verme, kanunları yönetmelikleri bilmeyi sağlamak ($\bar{X}=2,53$) davranışları izlemektedir.

Örnekleme oluşturan bireylerin uzmanlık algılama ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelediğimizde kadın yöneticilerin uzmanlık algıları erkek yöneticilerden yüksek bulunmuştur.

Örnekleme oluşturan bireylerin uzmanlık algılama ölçeği toplam puanlarının eğitim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğimizde eğitim yüksek okulu ve eğitim fakültesi grubu lehine ($p<0,01$ düzeyinde) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan 34 eğitim fakültesi mezunu yöneticinin uzmanlık boyutunda diğer eğitim gruplarına göre aritmetik ortalamaları yüksek bulunmuştur.

Örnekleme oluşturan bireylerin uzmanlık algılama ölçeği toplam puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,555$; $p>0,05$).

Öneriler

Araştırma sonucuna göre ilköğretim okulu yöneticileri yönetimle ilgili işlerde kendilerini uzman olarak hissetmemektedirler. Okul müdürlerinin yönetim işlerinde uzmanlığı için standartlar geliştirilmeli ve müdür atamalarında bu standartlara uyulması sağlanmalıdır. Gelişme, öğrenme ve araştırmalarda stratejik temelli öğretimsel işlemleri desteklemekte kendilerini yetersiz olarak değerlendiren okul müdürlerinin hizmet içinde eğitilmeleri gerekmektedir. İletişim becerileri, toplumsal liderlik konularında da kendilerini yetersiz olarak değerlendiren okul müdürlerinin eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitilmeleri için üniversitelerle işbirliği yapılmalıdır.

Kaynakça

- Alioğlu, T.A. (2003). *Türkiye, Amerika, Japonya, Almanya eğitim sisteminde eğitim yöneticisi yetiştirme atama, politika ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. 5. Baskı. Ankara: Hatipođlu Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri, yönetsel davranış*. Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 11. Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, V. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin toplumsal liderlik yeterliklerinin belirlenmesi, (Bakırköy örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Eyüpođlu, Z.İ. (1988). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmamış doçentlik tezi, İstanbul.
- İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*. (1974). İstanbul: Redhouse Yayınları.
- Kaya, Y.K. (1999). *Eğitim yönetimi*. 7. Baskı. Ankara: Bilim Yayınları.
- MEB. (2007). MEB Web sitesi. İnternet'ten 02.02.2007 tarihinde erişilmiştir. <www.meb.gov.tr>.
- Resmi Gazete. (1969). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumları yöneticilerini atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik*. Sayı:13197, 13.05.1969.
- Tebliğler Dergisi*. (1998). Sayı. 2494. Kasım 1998.
- Tebliğler Dergisi*. (1999). Sayı: 2504. Eylül 1999.
- TDK. (1996). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- YÖK. (2006). YÖK tez arşivi. İnternet'ten 24.12.2006 tarihinde erişilmiştir. <www.yok.gov.tr>.

Bir İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerine Etkisi

Mehmet E. SARDOĞAN, Canani KAYGUSUZ, & T. Fikret KARAHAN*

Özet – Bu araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 oturumluk insan ilişkileri beceri eğitimi programının, üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, 2005-2006 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören ve programa gönüllü olarak katılmak isteyen 32 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma deseni olarak deney ve kontrol grublu ön-test son-test izleme modeli kullanılmış ve 16 birey deney, 16 birey de kontrol grubuna alınmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin denetim odağı düzeyleri Rotter (1966) tarafından geliştirilen ve Dağ tarafından 1991 yılında Türkiye uyarlaması yapılan Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği [RİDKOÖ] ile ölçülmüştür. Verilerin analizinde *Mann Whitney U* testi ve *Wilcoxon* işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları; 10 oturumluk İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Son-test uygulamasından üç ay sonra yapılan izleme çalışmasında, deney grubunda yer alan bireylerin RİDKOÖ son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, insan ilişkileri beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkilerinin kalıcı olabileceğini düşündürmektedir.

Anahtar kelimeler: İnsan ilişkileri beceri eğitimi programı, denetim odağı, üniversite öğrencisi.

Abstract – The Effect of Human Relations Skill Training Program for University Students on the Locus of Control Levels – In this research, the effect of 10-session human relations skill training program which was developed by the researcher, on the locus of control levels of university students has been investigated. The study group included total 32 students voluntary students who were studying in Ondokuz Mayıs University in 2005-2006. Pre-test post-test with control group follow model was used as research design, in which 16 people were in experimental group and 16 people were in the control group. Locus of control levels of the participants was gathered with Rotter's (1966) Internal-External Locus of Control Scale and which was adapted to Turkish culture by Dağ (1991). Mann Whitney U test and Wilcoxon matched-pairs signed ranks test was used in the data analysis. The results showed that 10-session Human Relations Skill Training Program was significant on the locus of control levels of university students. The findings of the study indicate that the 10-session human relations skill training program has been effective on the locus of control levels of university students. The data collected demonstrate that the human relations skills training may have permanent effects on the locus of control levels of university students.

Key words: Human Relations Skill Training Program, locus of control, university students.

* Mehmet E. Sardoğan, Canani Kaygusuz ve T. Fikret Karahan; Yrd. Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Samsun. <sardogan@omu.edu.tr>, <tfikretkarahan@hotmail.com>, <cankaygusuz@yahoo.com>.

Giriş

Denetim odağı; bireyin iyi ya da kötü olarak kendisini etkileyen olayları kendi yetenekleri, özellikleri kaderi ya da güçlü olan başka insanlar gibi değişkenlere bağlama eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Kendilerini etkileyen olayların, daha çok kendi denetimlerinde olduğu inancını taşıyan bireyler içten denetimli; yaşamlarını daha çok kendileri dışındaki güçlerin denetiminde olduğu inancını taşıyan bireyler ise dıştan denetimli olarak nitelendirilmektedir (Rotter, 1966). Başka bir deyişle denetim odağı; yaşam boyunca ortaya çıkan her türlü olumlu ya da olumsuz yaşantı üzerinde bireyin kendisinin ya da kendisi dışındaki güçlerin etkili olduğuna ilişkin bireysel inancını ifade etmektedir. İçten denetim, yaşantılar üzerinde kişisel kontrolün bulunabildiğini ifade ederken, dıştan denetim ise birey dışındaki örneğin; şans, başka insanlar, Tanrı, kader gibi değişkenlerin yaşantılar üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. İçten denetimli bireylerde, yaşantıların sonuçlarında kendi davranışlarının etkili olduğu inancı ve beklentisi egemen durumdadır (Wong-McDonald ve Gorsuch, 2004).

Kendi yaşamlarını daha çok kendilerinin kontrol edebileceklerine inanan içten denetimli bireyler, şimdiki ve gelecekteki davranışları üzerinde daha etkili olmaktadır. Bu bireyler; başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini kendi özelliklerine yüklemekte, çevreyle ilişkilerini geliştirmek için daha çok girişimde bulunmakta ve genel olarak kendi yetenek ve başarılarıyla daha çok ilgilenmektedirler (Rotter, Change ve Phares, 1972). Dıştan denetimli bireyler ise davranışlarının sonuçlarını ya da başarısızlığı, şansının ya da kendisinin kontrol edemediği dış koşulların sonucu olarak algılamaktadırlar. Bu durum özellikle öğrencilerde çok somut bir biçimde gözlenmektedir. Öğrenciler başarısızlığı ya kendi çabalarının yetersiz oluşu gibi iç denetimli ya da şans, öğretmen, vb. gibi dış denetimli değişkenlere bağlamaktadırlar (Lamont, Richard ve James, 2003).

Denetim odağı üzerine yapılan ilk deneysel araştırmalar (Phares, 1957; James ve Rotter, 1958) daha çok bireylerin beklentilerinin beceri koşuluna mı yoksa şans koşuluna mı bağlı olarak ortaya çıktığını, yani beklentilerin nasıl oluştuğunu açıklamaya yönelmiştir. Rotter (1966) denetim odağını sosyal öğrenme kuramı içinde ele alarak ve bu çalışmalara dayanarak; pekiştireçlerin bireylerin davranışlarına bağlı olarak ortaya çıktığı durumlarda bireylerin içten denetim geliştirdiğini, pekiştireçlerin bireyin davranışlarının sonucuna bağlı olmaksızın rastgele ortaya çıktığı durumlarda ise bireylerin dıştan denetim geliştirdiğini belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar; içten denetimli bireylerin şansa daha az inandıklarını ve diğer yandan kendilerini de daha sağlıklı hissettiklerini (Ozolins ve Stenstrom, 2003), başa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğunu ve bilinçli beslenme eğiliminde olduklarını (Elise ve diğerleri, 1998), içsel kaynaklı motivasyonun yüksek düzeyde olduğunu (Fazey ve Fazey, 2001), verilen ödev ya da görevleri daha erken başlayıp daha erken bitirdiklerini ve dıştan denetimli bireylere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Jansenn ve Carton, 1999; Park ve Kim, 1998). Ayrıca

Goodman, Cooley, Sewel ve Leavitt, (1982) yaptıkları araştırmada, şizofreni ve depresyon tanısı almış kadınların normal kadınlara göre daha dıştan denetimli ve özsayıgı düzeylerinin de daha düşük olduğunu saptamışlardır. Dıştan denetimli bireyler üzerine yapılan diğer araştırmalar ise dıştan denetimli bireylerde içten denetimlilere göre kaygının ve başkalarını güçlü görme eğiliminin daha yüksek olduğunu (Frazier ve Waid, 1999), dıştan denetimli erkeklerin içten denetimli erkeklere göre daha saldırgan olduklarını (Osterman ve diğerleri, 1999), dıştan denetimli bireylerin çeşitli konularda yeteneklerini daha az ortaya koyma eğiliminde olduklarını, çaresizlik duygularını daha fazla yaşadıklarını, başarı beklentilerinin ve özsayıgı düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir (Davies, 1982). Diğer yandan Spector ve arkadaşları (2004), Asya toplumlarında yaşayan bireylerin Amerikan toplumunda yaşayan bireylere göre dıştan denetimli davranışları daha çok sergilediklerini saptamışlardır. Türkiye’de denetim odağı üzerine yapılan araştırmaların bulguları; dıştan denetimli bireylerin özsayıgı düzeylerinin içten denetimli bireylere göre daha düşük olduğunu (Onur, 2003), içten denetimli bireylerin akademik başarı düzeylerinin dıştan denetimlilere göre daha yüksek olduğunu (Çelik, 1995) saptamışlardır. Bir başka araştırmada ise dıştan denetimlilik eğilimi yükseldikçe problem çözmede kendini yetersiz algılama eğiliminin de yükseldiği (Malki, 1998) saptanmıştır. Diğer yandan Martin ve arkadaşları (2005) yaptıkları araştırmada, denetim odağının insan ilişkilerinde ve sosyal beceriler üzerinde etkili olduğunu, dıştan denetimli bireylerin insan ilişkilerinde daha yetersiz ve sosyal becerilerinin de daha zayıf olduğunu saptamışlardır. Libert ve arkadaşlarının (2003) yaptığı araştırmada da benzer biçimde; dıştan denetimli hekimlerin iletişim becerilerinin içten denetimli hekimlere göre daha zayıf olduğu saptanmıştır. Dönmez (1984) de benzer biçimde içten denetimli bireylerin kişilerarası ilişkilerde daha rahat ve başarılı olduklarını, toplumsal etkinliklere katılmaya ve başkalarına yardım etmeye daha yatkın olduklarını rapor etmektedir. Yukarıda verilen araştırma bulgularına dayanarak dıştan denetimli bireylerin insan ilişkileri becerileri açısından içten denetimli bireylere göre; iletişim sürecinde başka bireylerden bağımsız olarak duygu ve düşüncelerini ortaya koymada, paylaşmada ve eleştiri yapabilmeye daha yetersiz oldukları ileri sürülebilir.

Yukarıda yapılan açıklamalara dayalı olarak bu araştırmada, denetim odağının bireyin içinde bulunduğu koşulların etkisi altında değişme eğilimi içinde olduğu düşüncesinden hareket edilmiş ve insan ilişkileri beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen insan ilişkileri beceri eğitimi programının; üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma; insan ilişkileri beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik, ön-test son-test izleme kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır.

Araştırmaya Katılan Bireyler

Araştırmada; 2005-2006 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve insan ilişkileri beceri eğitimi programına gönüllü olarak belirlenen gün ve saatlerde katılabileceğini belirten 147 öğrenciye Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği [RİDKOÖ] uygulanmıştır. Uygulama sonucunda RİDKOÖ puanları, diğerlerine göre daha yüksek olan öğrencilerden 32 kişilik bir çalışma grubu seçilmiştir. Daha sonra araştırmanın gruplarını oluşturma amacıyla 16 kişilik deney ve 16 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın grupları oluşturulduktan sonra deney grubuna 10 oturum boyunca insan ilişkileri beceri eğitimi verilmiş, bu süre içinde kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubunda program sonlandırıldıktan sonra, kontrol grubu ile eş zamanlı olarak son-test ölçümleri yapılmış olup, kontrol grubuna 2007 yılı içinde beceri eğitimi programının uygulanacağı açıklaması yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin 9'u kız 7'si erkek olup yaşları 19-24 arasında değişmektedir. Kontrol grubu ise yaşları 18-23 arasında değişen 6 kız 10 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının, RİDKOÖ puanları açısından denk olup olmadığını test edebilme amacıyla verilere *Mann Whitney U* testi uygulanmış ve bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Rotter İç-Dış Kontrol Ölçeği (RİDKOÖ)

Rotter tarafından (1966) geliştirilen ölçek, 29 maddeden oluşmakta ve en az ortaöğretimden geçmiş bireylere uygulanmaktadır. Ölçek bireylerin genellenmiş kontrol beklentilerinin içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumu, pekiştiricilerin bireyin kendi içindeki ya da dışındaki güçlerin (örneğin; şans, kader gibi) kontrolünde olduğuna dair sahip oldukları inanç ve beklentilerini ölçmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında; madde toplam puan korelasyonlarının 0,11 ile 0,48 arasında değiştiği, iki-yarı test güvenilirlik katsayılarının 0,65 ile 0,79 arasında değiştiği, test-tekrar test yöntemiyle güvenilirlik katsayısının ise 0,49 ile 0,83 arasında değiştiği saptanmıştır. Goodman ve Waters 1987 yılında ölçeğin iç tutarlılığını 0,77 olarak hesaplamıştır. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasında ise diğer kontrol odağı ölçekleriyle 0,25 ile 0,55 arasında değişen korelasyonlar hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkiye uyarlaması 1991 yılında Dağ (1991) tarafından yapılmış olup, *Cronbach alpha* iç tutarlılık katsayısı

Tablo 1: *Deney ve Kontrol Grubuna Alınan Öğrencilerin RİDKOÖ Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	16	15,88	254,00	118,00	0,703
Kontrol	16	17,13	274,00		p>0,05

0,71, KR-20 güvenirlik katsayısı 0,68, test-tekrar test güvenirliği ise 0,83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında ise; Temel Bileşenler Analizi sonucunda, toplam varyansın % 47.7'sini açıklayabilen 7 faktör elde edilmiştir. Bu faktörler; (1) şans kontrolü eksikliği, (2) siyasal olaylarda dış kontrol, (3) şans kontrolü, (4) okul başarısı kontrolü eksikliği, (5) kişiler arası ilişkilerde kontrol eksikliği, (6) kadercilik inancı, (7) siyasal olaylarda kontrol eksikliği olarak belirlenmiştir. Ören (1989) yaptığı çalışmada Kişisel Yönelim Envanteri'nin bir alt ölçeği olan "desteği içten alma" boyutunu kullanarak her iki testten alınan puanlar arasındaki korelasyonu 0,51 olarak hesaplamıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-23 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar dıştan denetimliliği göstermektedir. Toplam 29 maddeden oluşan ölçeğin 6 maddesinin boş olması nedeniyle toplam 23 madde değerlendirmeye girmektedir. Her maddenin bir boyutu içsel denetimli olmayı ölçerken, diğeri dışsal denetimli olmayı ölçmektedir. Zorunlu seçim sistemine dayalı olarak yanıtlanan ölçekte, her bir cevaplayıcı 23 maddenin (a) ya da (b) boyutunu cevaplama şansına sahiptir (Savaşır ve Şahin, 1997).

İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı

Araştırmanın bağımsız değişkeni, ön-test ve son-test uygulamaları arasında gerçekleştirilen grup yaşantısına dayalı 10 oturumlu İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı'dır. Program araştırmacılar tarafından eklektik bir yaklaşımla bir çok kaynaktan yararlanılarak geliştirilmiştir (Reece ve Brandt, 1990; Egan, 1977; Nelson-Jones, 1986; Schanake, 1990; Stahlhut ve Hawkes, 1994; Nutter ve Boland, 1982; Stitt ve Stitt, 1990; Scott, 1988; Dowd ve Chick, 1982; Women's Institute of the Southeast, 1983; Egan, 1994). Program, her hafta sonu yaklaşık iki saatlik oturumlar şeklinde 10 oturumda gerçekleştirilmiştir.

İlk oturumda üyeler arasında tanışma, oturumlara devam ve grubun işleyişi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonraki oturumlarda ise etkin dinleme becerisini kullanabilme, ben dili kullanma, somut olabilme ve soyut ifadelerden kaçınma, başkalarının beden dilini anlayabilme, empati kurabilme ve gerekli durumlarda empatik yüzleştirme yapabilme, kabul, anlayış ve saygı ifade eden tepkiler verebilme, bilgiye dayalı-akılcı karar verme becerisini kazanabilme, içtenlik ifade eden tepkiler verebilme ve duygularını ifade edebilme, eleştiriye karşı dayanıklılık,

kendisine yöneltilen eleştiriyi akılcı bir şekilde değerlendirebilme, karşı eleştiri geliştirebilme, gerekli gördüğünde özeleştiri yapabilme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Daha sonrada üyelerle birlikte programın değerlendirmesi yapılarak üyelerin grup yaşantısı ile ilgili duyguları paylaşılmış, grupta öğrenilen becerilerle ilgili ödevlendirme yapılarak programa son verilmiştir.

Oturumlarda beceri ile ilgili yapılandırılmış bilgi sunma, beceri ile ilgili yaşantıya ve senaryoya dayalı rol oynama ve beceri ile ilgili ödevlendirme gibi uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca her oturumda ele alınan beceri ile ilgili grup üyelerine eş zamanlı olarak uygulama yaptırılmış ve duyguları paylaşılmıştır. Her oturumdan sonra ise kazandıkları beceriyi günlük yaşantıya aktarmaları doğrultusunda ödevlendirme yapılmış ve bir sonraki oturumda yaşantıları paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde *Mann Whitney U* testi ve *Wilcoxon* işaretli sıralar testi kullanılmış olup, SPSS 11.0 paket programından yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında ise 0.05 anlamlılık düzeyi üst değer olarak alınmıştır.

Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubunun RİDKOÖ son-test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla verilere *Mann Whitney U* testi uygulanmış ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de yer alan istatistiksel veriler; deney ve kontrol grubundaki bireylerin RİDKOÖ son-test puanları arasındaki farkın, deney grubu lehine 0.001 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (deney son-test $\bar{X}=7,75$, $ss=1,57$; kontrol son-test $\bar{X}=12,25$, $ss=2,62$).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin RİDKOÖ ön-test ve son-test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla veriler üzerinde *Wilcoxon* işaretli sıralar testi uygulanmış ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’te yer alan istatistiksel veriler, deney grubunda yer alan öğrencilerin RİDKOÖ ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılığın, son-test uygulaması lehine 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (deney ön-test $\bar{X}=11,68$, $ss=2,82$; deney son-test $\bar{X}=7,75$, $ss=1,57$).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin RİDKOÖ son-test puanları ile üç ay sonra uygulanan RİDKOÖ izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını inceleme amacıyla veriler üzerinde *Wilcoxon* işaretli sıralar testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin RİDKOÖ Son-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	16	9,41	150,50	14,500	0,000
Kontrol	16	23,59	377,50		p<0,001

Tablo 3: Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin RİDKOÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son-test Ön-test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	13	8,85	115,00	3,129	0,002
Pozitif sıra	2	2,50	5,00		(p>0,01)
Eşit	1				

Tablo 4: Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin RİDKOÖ Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme testi Son-test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	4,25	8,50	1,718	0,086
Pozitif sıra	7	5,21	36,50		(p>0,05)
Eşit	7				

Tablo 4'te yer alan istatistiksel veriler, deney grubunda yer alan öğrencilerin RİDKOÖ son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir (son-test $\bar{X}=7,75$, $ss=1,57$; izleme testi $\bar{X}=8,31$, $ss=1,07$).

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, denetim odağının insan ilişkilerinde ve sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu, dıştan denetimli bireylerin insan ilişkilerinde daha yetersiz ve sosyal becerilerinin de daha zayıf olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir (Martin ve arkadaşları, 2005). Bu düşünceden hareket edilerek araştırmacılar tarafından geliştirilen İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı'nın, üniversite öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla dıştan denetimlilik eğilimine sahip bireylerden, on altışar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunda yer alan bireylere on hafta boyunca, haftada iki saatlik oturumlar şeklinde insan ilişkileri beceri eğitimi verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular; İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı'na katılan öğrencilerin denetim odağı düzeylerinde, programa katılmayan öğrencilere göre içten denetimlilik doğrultusunda anlamlı düzeyde değişme olduğunu göstermektedir. Program kapsamında deney grubunda bulunan öğrencilere; iletişimde etkin dinleme becerisini kullanabilme, ben dili kullanma, somut olabilme ve soyut ifadelerden kaçınma, başkalarının beden dilini anlayabilme, iletişim kurduğu bireylerle empati kurabilme ve gerekli durumlarda empatik yüzleştirme yapabilme, kabul, anlayış ve saygı ifade eden tepkiler verebilme, bilgiye dayalı-akılcı karar verme becerisini kazanabilme, içtenlik ifade eden tepkiler verebilme ve duygularını ifade edebilme, eleştiriye karşı dayanıklılık, kendisine yöneltilen eleştiriye akılcı bir şekilde değerlendirebilme, karşı eleştiri geliştirebilme, gerekli gördüğünde öz-eleştiri yapabilme gibi becerileri kazanmaları amacıyla uygulamalar yapılmıştır. Oturumlar süresince, duygu ve düşüncelerini somut bir biçimde ifade edebilme, empatik yüzleştirme yapabilme, olumsuz eleştirileri objektif bir biçimde değerlendirebilme, öfkelenmeden karşı eleştiri ve gerekli gördüğünde özeleştiri yapabilme gibi becerilerle ilgili etkinliklerde grup üyelerinin güçlük yaşadığı gözlenmiştir. Bu uygulamaların deney grubunda bulunan öğrencilerde içten denetimliliğin gelişmesinde etkili olduğu ileri sürülebilir. Başka bir deyişle bu uygulamaların, deney grubunda yer alan bireylere insan ilişkilerinde kendi istek, duygu ve düşünceleri doğrultusunda davranmaları için gerekli olan becerilerin kazandırılmasını sağladığı belirtilebilir. Son-test uygulamasından üç ay sonra yapılan izleme çalışmasında ise deney grubunda yer alan bireylerin RİDKOÖ son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, deney grubunda yer alan bireylerin denetim odağı düzeylerinde içten denetimliliğe doğru yönelen olumlu değişimin kalıcı olabileceğini düşündürmektedir.

Yeşilyaprak (1990), denetim odağını değiştirmeye dönük araştırmaların beceri eğitimi vermeye, kişisel sorumluluk duygusunu geliştirmeye ve davranış ile sonuç arasındaki ilişkiyi göstermeye yönelik olduğunu rapor etmektedir. Yeşilyaprak ayrıca edilgen insan-edilgen toplum probleminin aşılması açısından da içsel denetimli bireylerin yetiştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Diğer bir araştırmasında ise Yeşilyaprak (1989), içten denetimli bireylerin toplumsal ilişkilerde daha aktif ve girişimci olduklarını belirtmektedir. Toplumsal ilişkilerde aktif ve girişimci olabilmek için temel insan ilişkileri ve iletişim becerilerine sahip olma zorunluluğunu burada vurgulamak gerekir. Bu açıdan ele alındığında dıştan denetimlilik eğilimi yüksek olan üniversite öğrencilerinin, henüz üniversiteden mezun olmadan içten denetimlilik eğiliminin güçlendirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Denetim odağını değiştirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde, bazılarında denetim odağını değiştirmek amacıyla geliştirilen programların etkili olmadığı (Özyürek, 1992), bazılarında ise bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde programların etkili olduğu (Karagözoğlu, 1997; Dönmez, 1984) görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan grubun özelliklerinden

kaynaklanıyor olabileceği gibi, denetim odağını değiştirmeye yönelik olarak hazırlanan programın içeriğinden ve yapısından da kaynaklanıyor olabilir.

Ayrıca bu araştırmanın bulguları, değişik örneklerde insan ilişkileri beceri eğitimi konusunda yapılan araştırmaların bulguları (Hall, Hall ve Abacı, 1997; Aladağ, 1998; Sardoğan, 1998; Bulach, 2001; Sardoğan ve Karahan, 2005) ile de benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak; belirli bir programa yönelik olarak verilen insan ilişkileri becerileri eğitiminin, bireylerde davranış değişikliği oluşturulmasında etkili olduğu ileri sürülebilir. Bu araştırmada İnsan İlişkileri Becerileri Eğitimi Programı'na katılan üniversite öğrencilerinin içten denetimli davranış sergileme doğrultusunda yeni ve işlevsel beceriler kazandıkları gözlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan bu sonuç doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

1- Dıştan denetimlilik eğilimi yüksek olan üniversite öğrencilerine beceri kazandırmaya yönelik kişisel gelişim programları yaygınlaştırılarak uygulamaya konulmalıdır.

2- Araştırmacılar tarafından üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programı'nın, lise öğrencilerinin denetim odağı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeye dönük karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aladağ, M. (1998). *The effect of human relations training program on developing interpersonal styles of university students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bulach, R.C. (2001). The impact of human relations training on levels of openness and trust. *Research for Educational Reform*, 8 (4), 45-57.
- Çelik, H. (1995). *Üniversite öğrencilerinin denetim odağının üniversite tercih sıralamasına ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Davies, G. M. (1982). Perceived self-efficacy outcome expectancies and negative mood states and stage real disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 241-244.
- Dowd, E. T. ve Chick, J. M. (1982). *Level I human relations skills for the occupational specialist working with groups*. Competency Based Modular Series. Florida State University, Tallahassee, Center for Studies Vocational Education.
- Dönmez, A. (1984). Belirli toplumsal durumların algılanmasında denetim odağının etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1-2), 146-148.
- Egan, G. (1977). *You and me*. California. Brooks/Cole Publishing Company.
- Egan, G. (1994). *Yardım becerileri alıştırmaları* (Çev. Akkoyun, F.). Ankara: Form Ofset.
- Elise, R.H. ve diğerleri (1998). Adolescent health: The relationship between health locus of control, beliefs and behavior. *Guidance and Counseling*, 13(3), 23-31.

- Fazey, D.M.A. ve Fazey, J.A. (2001). The potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345-361.
- Frazier, L.D. ve Waid, L.D. (1999). Influences on anxiety in later life: The role of health status, health perceptions and health locus of control. *Aging and Mental Health*, 3(3), 213-220.
- Goodman, J. H., Cooley, E. L., Sewel, D. R., ve Leavitt, N. (1982). Locus of control and self-esteem in depressed, low income African-American women. *Community Mental Health Journal*, 30(3), 259-269.
- Hall, E., Hall, C. ve Abaci, R. (1997). The effect of human relations training on reported teacher stress, pupil control ideology and locus of control. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 483-496.
- James, W., ve Rotter, J.B. (1958). Portical and %100 reinforcement under chence and skill Condition. *Journal of Experimental Psychology*, 55, 397-403.
- Jansenn, T. ve Carton, J.S. (1999). The effect of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442.
- Karagözoğlu, C. (1997). *11-14 yaş grubu sporcularda grupla psikolojik danışmanın kontrol odağına etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lamont, A.F., Richard, M.H. ve James, M. (2003). Effects of locus of control on African American high school seniors educational aspirations: Implications for preservice and inservice high school teachers and counselors. *High School Journal*, 87(1), 2-16.
- Libert, Y. ve Diğerleri, (2003). Impact of medical specialists locus of control on communication skills in oncological interviews. *British Journal of Cancer*, 88, 502-509.
- Malki, R. (1998). *Davranışlarda iç-dış kontrol odağı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Martin, R. ve Diğerleri, (2005). The role of leader-member exchanges in mediating the relationship between locus of control and work reactions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 141-147.
- Nelson-Jones, R. (1986) *Human relationship skills*. Norwich: Typeset by Paston Press.
- Nutter, J.B. ve Boland, J.M. (1982). *Human relations skills in individual interactions for the occupational specialist*. Competency Based Modular Series. Florida State University, Tallahassee, Center for Studies Vocational Education.
- Onur, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, özsaygı ve denetim odağı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Osterman, K. ve diğerleri (1999). Locus of control and three types of aggression. *Agressive Behaviour*, 25, 61-65.
- Ozolins, A.R. ve Stenstrom, U. (2003). Validation of health locus of control patterns in Swedish adolescent. *Adolescence*, 38(152), 650-658.
- Özyürek, D. (1992). *Denetim odağını etkilemeye dönük deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Park, Y. ve Kim, U. (1998). Locus of control, attributional style and academic achievement: comparative analysis of Korean, Korean-Chinese and Chinese Students. *Asian Journal of Social Psychology*, 1, 191-208.

- Phares, E.J. (1957). Expectancy changes in skill and chance situation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 339-342.
- Reece, B.L. ve Brandt, R. (1990). *Human relations principles and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J.B., Change, J.E. & Phares, E.J. (1972). *Applications of social learning theory of personality*. New York: Hold Rinehart and Winston, Inc.
- Sardoğan, M.E. (1998). *Florida insan ilişkileri becerileri eğitimi modelinin grup üyelerinin kaygı, yalnızlık, atılganlık, kendini açma ve empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Sardoğan, M.E. ve Karahan, T.F. (2005). Evli bireylere yönelik bir insan ilişkileri beceri eğitimi programı'nın evli bireylerin evlilik uyum düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 89-102.
- Savaşır, I., ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schanake, M.E. (1990). *Human relations*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Scott, B. (1988). *Interpersonal communications: A human relations practicum. training module viii. desegregation assistance center-south central collaborative*. San Antonio: Intercultural Development Research Association.
- Spector, P.E. ve diğerleri, (2004). Eastern versus western control beliefs at work: an investigation of secondary control, socioinstrumental control and work locus of control in China and the US. *Applied Psychology. An International Review*, 53(1), 38-60.
- Stahlhut, R. ve Hawkes, R. (1994). *Human relations training for students teachers*. A paper presented Association of Teacher Educators 74 th Annual Meeting. Atlanta: GA Feb, 12-16.
- Stitt, B. ve Stitt, T. (1990). *Human relations skills: Activity to increase life and career successes for women*. Educational Resources Information Center.
- Women's Institute of the Southeast. (1983). *Transitional black women's project: Human relations training handbook*. Women's Educational Equity Act Program. Atlanta, Atlanta Uni. Center.
- Wong-McDonald, A. ve Gorsuch, R. L. (2004). A multivariate theory of god concept, religious motivation, locus of control, coping and spiritual well-being. *Journal of Psychology and Theology*, 32(4), 318-334.
- Yeşilyaprak, B. (1989). *Ana-baba tutumlarının kişilik gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (1990). Denetim odağının belirleyicileri ve değişimine ilişkin araştırmalar: Bir eleştirel değerlendirme. *Psikoloji Dergisi*, 7(25), 41-52.

Bir Kayıp Sonrasında Zorluklar Yaşayan Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Yas Danışmanlığı Modeli

Cem Ali GİZİR*

Özet – Bireylerin yaşamındaki önemli kayıplar (ölümler) çok çeşitli yas tepkilerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kayıplar karşısında birçok birey, ortaya çıkan yas tepkileri ile çeşitli yollarla baş ederek mevcut durumlarına uyum gösterebilmektedir. Bununla birlikte, bazı bireyler ise kayıpları sonucu ortaya çıkan yas tepkilerini çözümü ve yas süreci ile baş etme sürecinde bir çok sorun yaşayabilmektedirler. Yas danışmanlığı ile bu tür durumlarda yaşanan kayba yönelik olarak danışanlara önemli ve etkili yardımlar sunulabilmektedir. Özellikle, 18-23 yaş arası üniversite öğrencileri yaşadıkları kayıplar sonrası ciddi sorunlar yaşayabilmektedirler. Gelişimsel özellikleri açısından bakıldığında, üniversite öğrencilerinin içinde buldukları yaş dönemi öğrencilerin çoğunlukla ailelerinden ilk defa ayrılarak, kendi bağımsız kimliklerini oluşturmaya çalıştıkları bir süreci kapsamaktadır (Janowiak, Mei-Tal ve Drapkin, 1995). Bu dönemde, çok sevdikleri ya da kendilerine yakın hissettikleri bireylerin ölümü, gençler açısından önemli gelişimsel ve akademik sorunları da beraberinde getirebilmektedir (Toth, Stockton ve Browne, 2000). Bu çalışmada, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi (PDRM) bünyesinde yas sürecindeki üniversite öğrencilerine uygulanan ve Worden (2001) tarafından geliştirilen yas danışmanlığı modeli incelenmiştir. Bu kapsamda, genel olarak yas kavramı ve yas tepkileri ile yasin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerine değinilerek, ilgili modelin amaçları, aşamaları ve danışma sürecinde kullanılan ilke ve teknikler ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Yas, yas danışmanlığı, üniversite öğrencileri.

Abstract – A Grief Counseling Model for University Students Experiencing Difficulties After a Loss – The major losses (deaths) in the lives of the people reveal various grief reactions. Moreover, many of them can cope with these grief reactions and adapt their new circumstances. On the other hand, some people may have significant problems resolving their grief reactions and coping adjustment difficulties. Grief counseling offers significant and effective help to clients who have experienced significant loss. Especially, 18-23 years old university students may have significant problems due to their loss. When their developmental stage were taken into consideration, the basic characteristics of the university students include the process of breaking away from their families for the first time and trying to develop their independent identities (Janowiak, Mei-Tal ve Drapkin, 1995). At this stage, youth struggling with loss due to death of a loved one may also have important developmental and academic problems (Toth, Stockton ve Browne, 2000). In this study, a grief counseling model which is developed by Worden (2001) and offered to bereaved university students at Middle East Technical University (METU), Psychological Counseling and Guidance Center (PCGC) was examined. Besides

* Cem Ali Gizir, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. Bu çalışma, 21-23 Eylül 2006 tarihinde Mersin Üniversitesi'nde yapılan I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

the concept of grief, basic grief reactions of individuals, and effects of grief on university students were mentioned; the basic goals, tasks, and counseling principles and procedures of the model were discussed.

Key words: Grief, grief counseling, university students.

Giriş

Genel anlamda yas, herhangi bir kayıp (özellikle sevilen ya da kişiye yakın birinin ölümü) sonrasında gösterilen normal ve doğal bir tepki olarak değerlendirilmekle birlikte, yas süreci, bir kayıp sonrası yas yaşayan bireyler kadar psikoloji alanındaki uzmanlar tarafından da sıkça yanlış anlaşılmakta ve psikolojik değerlendirme sürecinde ihmal edilmektedir (Oates, 2003). Benzer şekilde, ülkemizde, özellikle üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanların, üniversite öğrencilerinin yaşadıkları kayıplar sonucu gösterdikleri yas tepkilerini değerlendirme ve yas sürecine yönelik müdahale yaklaşımlarını oluşturma aşamasında temel bir bakış açısına ve modele ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

Bu bakış açısıyla, bu çalışmada Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi bünyesinde yas sürecinde zorluklar yaşayan üniversite öğrencilerine uygulanan ve Worden (2001) tarafından geliştirilen *dörtlü yas görevleri modeli* incelenmektedir. Bu amaçla, normal yas, karmaşık yas ve travmatik yas arasındaki farklılıklar irdelenerek, Worden'in (2001) *Grief Counselling & Grief Therapy: A Handbook for the Mental Health Practitioner* adlı kitabında tüm yönleriyle üzerinde durduğu bu modelin amaçları, aşamaları ve danışma sürecinde kullanılan ilke ve teknikler detaylı olarak ele alınmaktadır.

Bir Kavram Olarak Yas

Yas süreci bir kayıp ya da kayıp tehdidi sonrası başlar (Mestçioğlu ve Sargın, 2003) ve her ilişki, ayrılık ya da ölüm sonucu biter (Toth, Stockton ve Browne, 2000). Dolayısıyla her insan yaşamı boyunca kayıplarla ve doğal olarak yas ile karşı karşıya kalmaktadır. Kavramsal olarak yas, bir kayıp sonrası ortaya çıkan şiddetli ve uzun süreli acı olarak tanımlanmaktadır (Weiss, 2001). Başka bir ifadeyle yas, sevilen birinin ölümünden sonra kayıp yaşayan bireyler tarafından gösterilen fiziksel, duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte, yas tepkilerinde görülen kişiler arası farklılıklar ve yas sürecine etki eden faktörlerin çeşitliliği nedeniyle yas, kavramsal olarak normal yas, karmaşık yas ve travmatik yas olarak üç farklı şekilde tanımlanmaktadır.

Akut ya da tamamlanmamış yas olarak da ifade edilen *normal yas*, bir kayıp sonrası bireylerde gözlenen ve kaybın doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan bir dizi ortak fiziksel, duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerin varlığını tanımlamaktadır (Worden, 2001).

Karmaşık yas ise, kaybın ardından en az 6 ay geçmesine rağmen kayıp yaşayan bireyin kişisel, sosyal ve mesleki yaşam alanlarındaki işlevselliğinin giderek bozulması sonucu oluşan bir sorun olarak nitelendirilebilir (Zhang, El-Jawahri ve Prigerson, 2006). Kronik yas, gecikmiş yas, abartılmış yas, maskelenmiş yas ya da patolojik yas gibi çeşitli biçimlerde kendini gösteren karmaşık yas sürecinde bireyin yas tepkileri uzun süredir devam etmekte ve kayıp sonrası oluşan acı derinleşerek artmaktadır (Bonanno ve Kaltman, 2001).

Travmatik yas, zamansız ve beklenmedik bir anda ve özellikle şiddet ya da korkunç bir olay sonucu meydana gelen ölümlerin ardından bireyde oluşan tepkiler (Parkes, 2001) ve bu tepkilere bağlı olarak bireyin yaşam alanlarındaki işlevselliğinin önemli derecede olumsuz etkilenmesi olarak tanımlanabilir. Travma ve kaybın birey üzerinde yarattığı ikili etki, birey için temel bir psikolojik yük olmakta ve bireyin değerlerini, beklentilerini, dünyayı algılama biçimini ve baş etme mekanizmalarını ciddi oranda örseleyerek yas tepkilerinin çözülme sürecini uzatmaktadır. Ayrıca, travmatik yas yaşayan bireylerde, yaşadıkları travmaya bağlı olarak travma sonrası stres bozukluğu gelişebilmektedir.

Yas Tepkileri

Temel olarak yas, bir kayba verilen duygusal tepkilerden oluşur. Ancak, yas sürecinde bireyler, duygusal zorluklar kadar bir dizi ortak fiziksel, bilişsel ve davranışsal zorluklar da yaşarlar (Mestçioğlu ve Sorgun, 2003; Bonanno ve Kaltman, 2001; Worden, 2001). Bir kayıp sonrası bireylerde en sık görülen ortak yas tepkileri Tablo 1'de verilmiştir.

Yas tepkileri incelendiğinde, normal yas ile depresyon belirtileri arasında uyku ve yeme düzensizliği, derin üzüntü, çaresizlik, sosyal içe çekilme gibi birçok ortak nokta gözlenmektedir. Bununla birlikte, sözü edilen tüm bu belirtiler yas sürecinde kısa bir süre için ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, bir kayıp sonrası görülen *reaktif* depresyon normal olarak karşılanmakta ve normal yas sürecinde zamanla azalarak ortadan kalkması beklenmektedir.

Üniversite Öğrencileri ve Yas

Elbette ki zamanı ve şekli nasıl olursa olsun tüm kayıplar ve sonrasında oluşan yas tepkileri, bireyleri tüm gelişimsel dönemlerinde etkilemekte ve birtakım güçlükleri beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte, ölüm ve yasin gençler üzerindeki etkileri de şüphesiz önemli bir değerlendirme konusu olmaktadır. İlgili alanyazın ve klinik deneyimler, kayıp ve yas sürecinin 18-23 yaş arasındaki üniversite öğrencileri üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ve bu yaş grubundaki öğrencilerin kayıplar sonrasında ciddi sorunlar yaşayabildiklerini belirtmektedir (Toth, Stockton ve Browne, 2000).

Tablo 1: Ortak Yas Tepkileri

<i>Fiziksel tepkiler</i>	<i>Bilişsel tepkiler</i>	<i>Duygusal tepkiler</i>	<i>Davranışsal tepkiler</i>
Midede boşluk hissi	İnanmama	Şaşkınlık ve şok	Uyku düzensizliği
Nefes alamama	Konfüzyon	Üzüntü	İştah düzensizliği
Boğulacakmış gibi olma	Konsantrasyon bozukluğu	Kızgınlık ve öfke	Ağlama
Ağız kuruluğu	Karar verme güçlükleri	Suçluluk	Sosyal içe çekilme
Güç kaybı Çabuk yorulma	Kayba yönelik aşırı zihinsel meşguliyet	Kayıp Çaresizlik	Tekrarlayan rüyalar Kaçınma
Seslere aşırı duyarlık Gerçek dışılık	Kaybın varolduğuna yönelik inanç	Bitkinlik Uyuşukluk	İç çekme Aşırı hareketlilik
Göğüs ve boğazda gerginlik	Sanrılar	Yalnızlık Özlem	Anlamsız etkinlikler sürdürme
Tükenme		Rahatlama	Organize bir etkinliği sürdürmememe Sürekli ölen kişiyi hatırlatıcı yerlere gitmek ya da ona ait eşyaları taşımak

Gelişimsel özellikleri açısından; üniversite öğrencilerinin içinde buldukları yaş dönemi, öğrencilerin çoğunlukla ailelerinden ilk defa ayrılarak kendi bağımsız kimliklerini oluşturmaya çalıştıkları bir süreci kapsamaktadır. Bu dönemde, çok sevdikleri ya da kendilerine yakın hissettikleri bireylerin ölümü, özerk bireyler olmaya çalıştıkları bir dönemde gençler için önemli gelişimsel sorunlara yol açmakta ve yas ile baş etmelerini zorlaştırmaktadır (Janowiak, Mei-Tal ve Drapkin, 1995).

Aynı zamanda, birçok genç ilk kayıplarıyla genellikle üniversite eğitimi aldıkları dönemde karşılaşmakta ve yaşamlarında önemli yeri olan bireylerle geri dönülmez ayrılık sürecini ilk defa yaşamaktadırlar. Dolayısıyla, bu öğrenciler kayıp sonrası yaşanan derin ve şiddetli acıyı da ilk defa deneyimlemektedirler. Yaşanılan duyguların yoğunluğu ve şiddeti, gençlerin daha önce bu tür bir deneyim edinmemiş olmasıyla birleştirildiğinde yas süreci, üniversite öğrencileri için baş edilmesi çok güç bir durum olarak değerlendirilebilmektedir (Toth, Stockton ve Browne, 2000).

Üniversite ortamı da, aileleri başka şehirlerde yaşayan gençlerin yas sürecini tamamlamalarında önemli bir sorun kaynağı olabilmektedir. Özellikle aileden birinin ölümü sonrasında birçok genç, cenaze töreni için ev ortamında buldukları dönemde aile üyeleriyle çok fazla etkileşime girdiklerinden, kaybın yol açtığı derin duyguları

dorukta yaşarken, eğitimden geri kalmamak için üniversite ortamına dönmek zorunda kalmaktadırlar. Fakat üniversite çevresi, yaşamın her zamanki gibi olağan geçtiği bir ortamı yansıttığından gençler, yas sürecinde, duygu ve düşüncelerinin toparlanması için gerekli olan zamanı ve ortamı bulamamakta ve bu süreçte birçok zorlukla karşılaşmaktadırlar (Toth, Stockton ve Browne, 2000). Bu durumda, kayıp yaşayan bir çok üniversite öğrencisi, yas sürecini değerlendirme ve kayıpları sonucu oluşan olumsuz duygularla baş etme konusunda kendilerine yardımcı olacak uzmanlara ya da birimlere ihtiyaç duymaktadırlar.

Son olarak, kayıplar ve yas, üniversite öğrencilerinde iki temel sorunu daha beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar, akademik zorluklar ve buna bağlı olarak gencin kendilik algısında oluşan örselenmeler olarak nitelendirilebilir. Yas sürecinde gençler, doğal olarak, motivasyon ve enerji kaybı, konsantrasyon bozuklukları ve olumsuz duygusal tepkilerinde artış gibi bir çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Elbette ki bu sorunlar, öğrencilerin akademik çalışmalarını önemli ölçüde ve olumsuz şekilde etkilemektedir. Buldukları dönemde, yaşamlarının merkezinde olan ve kendileri için en önemli sorumluluklarından biri olan akademik çalışmaları ile yeterince ilgilenememeleri ve sonrasında gelen akademik başarısızlık, üniversite öğrencilerinin kendilik algılarında da ciddi örselenmelere yol açmaktadır. Dolayısıyla gençler, yas sürecinin getirdiği zorluklar yanında içselleştirdikleri 'başarılı öğrenci' imgesinin kaybına yönelik zorluklarla da uğraşmak zorunda kalmaktadırlar (Toth, Stockton ve Browne, 2000).

Yas Süreci ve Kayba Yönelik Uyumu Etkileyen Faktörler

Worden (2001) yas sürecini etkileyen yedi temel faktör belirlemiştir. Bunlar;

1- *Ölen kişinin kimliği*: Kayıp yaşayan bireyin yasa yönelik tepkilerini anlayabilmek için öncelikle ölen kişinin kim olduğuna yönelik bilgiye ihtiyaç vardır. Yas tutan birey ile ölen kişi arasındaki akrabalık düzeyi (eş, ana-baba, çocuk, sevgili, kuzen, arkadaş vb.) ve aralarındaki ilişkinin niteliği bireyin yas sürecini etkileyebilmektedir. Yaşlılık ve normal sebeplerden ölen bir büyükanne ile bir trafik kazası sonucu aniden ölen bir çocuğa yönelik yas tepkilerinde farklılıklar olabilir. Aynı zamanda, babaları ölen iki kardeşin yas tepkilerinde de önemli farklılıklar görülebilir. Bu farklılıklar, her iki çocuğun babaları ile olan ilişkilerindeki yakınlık düzeyi ile babalarına yönelik beklenti ve ihtiyaçlarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

2- *Ölen kişi ile ilişkinin doğası*: Ölen kişi ile ilişkisinin doğası da bireyin yas sürecini etkilemektedir. Ölen kişi ile çatışmalı bir ilişkisi olan birey, geçmişte ölen bireyle ilişkisinde varolan bitmemiş işlerin [*unfinished business*] de etkisiyle suçluluk duyguları yaşayabilir ve buna bağlı olarak yas sürecini uzatmaya çalışabilir. Aynı zamanda, kayıp sonrasında kendini rahatlamış, çatışmalı ilişkiden kurtulmuş hisseden birey zaman içinde pişmanlık, kaygı ve çökkünlük yaşayarak, iç diyalogları ile ölen kişi ile olan çatışmalarını devam ettirebilmektedir (Mestçioğlu ve Sorgun, 2003).

Çatışmalı ilişki kadar, bağımlı ilişkiler de yas sürecine olumsuz etki etmektedir. Ölen kişi, kayıp yaşayan birey için bir *bağlanma figürü* oluşturuyorsa, idealize edilmiş bir kişiye ya da kayıp yaşayan kişinin kendilik değerini artırıyorsa, yas tutan birey kendini yalnız, çaresiz ve kolay incinebilir [*vulnerable*] hissedebilir (Mestçioğlu ve Sorgun, 2003). Bu durumda birey kaçınma davranışı geliştirebilir ve artık ölen kişinin bulunmadığı bir dünyaya yeniden uyum sağlama konusunda güçlükler yaşayabilir.

3- *Ölüm biçimi*: Genel anlamda ölüm biçimi, normal ölüm, kaza, özkıyım ve cinayet sonucu ölüm olmak üzere 4 temel kategoriye ayrılmaktadır. Dolayısıyla, ölüm şekli doğal olarak bireylerin yas sürecini ve kayba yönelik uyumu etkilemektedir. Bunun yanı sıra, kaybın travmatik ya da beklenmedik oluşu da yas sürecini etkilemektedir. Aslında, ölümü önceden bilmek bireyin kaybı sonrasında çekeceği acıyı azaltmasa bile, bireyin yas sürecine hazırlanmasına, sosyal destek ağının oluşturulmasına, ölen kişi ile o güne dek konuşamadıklarını dillendirmesine olanak tanımaktadır (Mestçioğlu ve Sorgun, 2003).

4- *Geçmiş kayıpların varlığı*: Kayıp yaşayan bireyin daha önce kayıplarının olup olmaması, bireyin önceki kayıplara gösterdiği yas tepkileri ve önceki kayıplara yönelik yas sürecinin tam olarak tamamlanıp tamamlanmadığı gibi etkenler de yas sürecini ve kayba yönelik uyumu etkilemektedir. Bu noktada, bireyin geçmişinde herhangi bir psikolojik sorun yaşayıp yaşamadığının değerlendirilmesi de önem arz etmektedir.

5- *Kişilik özellikleri*: Bowlby (1980), yas sürecindeki bireyin kişilik özelliklerinin, bireyin kayba yönelik tepkilerinin anlaşılmasındaki önemine dikkat çekmiştir. Bu kişilik özellikleri, bireyin cinsiyeti, yaşı, zorluklarla baş etme biçimi [*coping style*], bilişsel yaklaşım biçimi [*cognitive style*], bağlanma biçimi [*attachment style*] ile inanç ve değerleri olarak nitelendirilmiştir.

6- *Sosyal destek*: Kayıp yaşayan bireyin, aile ya da çevresinde bir sosyal destek ağının olması, bireyin yas sürecini ve kayba yönelik uyumunu önemli derecede etkilemektedir. Sosyal desteğin varlığı kadar, yas tutan kişinin algıladığı desteğin derecesi de büyük önem arz etmektedir.

7- *Yas sürecinde oluşan sıkıntılar*: Bir kaybın ardından meydana gelen yaşam olayları, ani değişiklikler ve krizler yas sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Kayıp sonrası bireyin yaşamında kaçınılmaz olarak bazı değişiklikler gerçekleşecektir. Bununla birlikte, yaşanabilecek ciddi ekonomik sorunlar gibi ikincil kayıplar, bireylerde ya da ailelerde önemli zorlukların deneyimlenmesine yol açabilmektedir.

Yas Süreci

Yas süreci ilk kez Freud (1917/1957; akt. Stroebe, Hansson, Stroebe ve Schut, 2001) tarafından tanımlanmış ve normal yas sürecinin aşamalarından da ilk kez Lindemann (1944) söz etmiştir. Ardından, bir çok önemli araştırmacı yas sürecinin belirli aşamalardan oluştuğunu belirterek bu aşamaları betimlemeye çalışmışlardır:

Bowlby (1973) yas sürecini dört döneme ayırmıştır. Bu dönemler (a) uyuşukluk, (b) kaybedilen kişiyi arama, (c) umutsuzluk ve (d) yeniden organize olma olarak nitelendirilmiştir.

Kübler-Ross (1969, akt. Servaty-Seib, 2004) ise yas sürecini (a) inkar, (b) öfke, (c) pazarlık etme, (d) çökkünlük ve (e) kabul etme olarak beş aşamada değerlendirmiştir.

Rando (1993, akt; Oates, 2003) ise yas sürecini *kaçınma* (kayıbı farketme), *yüzleşme* (kayba tepki verme, ölen kişi ile ilişkilerin yeniden gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi, ölen kişiye yönelik bağlanmadan feragat etme) ve *uyum* (ölen kişiyi unutmadan yeni ortama alışma, duygusal enerjinin yeniden kazanılması) olarak üç temel boyutta ve altı aşamada değerlendirmiştir.

Worden'in Yas Görevleri Modeli

Worden (2001), yas sürecini belirli 'aşamalar'dan [*phases/stages*] oluşan bir süreç olarak kavramlaştırmak yerine, bireyin yas sürecine uyum gösterebilmesi için yerine getirmesi gereken temel 'görevler' [*tasks*] olarak tanımlamaktadır. Bu model, bireyin baş etme yaklaşımını oldukça dinamik bir süreç olarak betimlemektedir. Çünkü, yas tutan kişi, kayıp sonrası yaşadığı yası pasif bir şekilde deneyimlemekte aksine bu süreç içinde aktif bir rol olarak yas sürecini tamamlamaya çalışmaktadır (Stroebe ve Schut, 2001).

Bu modelde, yas tutan her bireyin bu görevleri yerine getirmesi ya da tamamlaması beklenmediği gibi adı geçen görevlerin tamamlanmasını gerektiren belirli bir sıra da yoktur. Bununla birlikte, yine de bireyin yas süreci içinde belirli bir 'görev' üzerinde çalışması için bir önceki 'görevi' tamamlayabilmesi önem arz etmektedir. Örneğin, yas tutan bireyin kayıp sonrası oluşan duygusal tepkileri üzerinde çalışması için öncelikle kaybın gerçek olduğunu kabullenmesine ihtiyaç vardır (Rich, 2002). Aynı zamanda, genel olarak, her bir görev sürecine özgü işlerin tamamlanması bireyin kayıp sonrası uyum sürecini önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır (Stroebe ve Schut, 2001).

Aslında bu yaklaşımıyla model, zaman kavramını da örtük olarak yas sürecinin içine dahil etmektedir. Çünkü, yas sürecinde farklı zaman dilimlerine farklı baş etme görevleri uygunluk göstereceğinden, bu tür bir yaklaşım, yas sürecinde etkili baş etme yöntemlerinin belirlenmesine ve değerlendirilmesine de katkı sağlayacaktır (Stroebe ve Schut, 2001).

Worden'in Yas Görevleri Modeli'nin Aşamaları

Kayıbın gerçekliğini kabul etmek

Bir kayıp yaşantısının hemen ardından bireyin bir şok ve gerçek dışılık yaşaması ve tüm olanlar sanki yaşanmamış ve ölüm gerçekleşmemiş gibi bir inanç sergilemesi

olağan bir durumdur. Bu aşamada, kayıp yaşayan birey bir çok cevaplanmamış soruyla karşı karşıyadır. Özellikle ani ölümlerin ardından, ölüme yol açan nedenlerin ve olayların anlaşılması birey için daha büyük bir önem arz etmektedir (Rich, 2002).

Bu aşamada, yas sürecindeki birincil görev, kayıp yaşayan bireyin, kaybedilen kişinin öldüğü ve asla geri dönmeyeceği gerçeğiyle tam anlamıyla yüzleşmesidir. Kısmen de olsa bu gerçekliğin kabul edilmesi, birey için bu dünyada bir daha yeniden bir araya gelinemeyeceğine yönelik inancın oluşması açısından önem taşımaktadır (Worden, 2001).

Kaybın gerçek olduğunun kabullenilmemesi, bir çeşit inkâr [*denial*] yoluyla bireyin ölümüne inanmamayı ifade etmektedir. Dolayısıyla, bazı bireyler ölümün gerçekleştiğine inanmayı reddederek yas sürecinin ilk aşamasında güçlükler yaşamaya başlar (Worden, 2001).

İnkâr davranışı değişik biçimlerde ve değişik düzeylerde ortaya çıkabilmektedir. Özellikle kayıp sonrası birkaç hafta içinde bireyler ölen kişi ile yeniden bir araya geleceklerine yönelik bir umut taşıyabilmektedirler ve bu durum yas sürecinin başlangıç evresinde normal karşılanmaktadır (Worden, 2001). Nitekim, bir kayıp sonrası ODTÜ PDR Merkezi'ne başvuran üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu yas danışmanlığı sürecinin başlarında “o sanki hiç ölmemiş, bir seyahate çıkmış, bir iş için yurtdışına gitmiş gibi hissediyorum” ya da “birazdan kapı çalınacak ve buraya gelecekmiş gibi geliyor bana” gibi cümleleri sıkça kullanmışlardır. Özellikle, ölen kişi ile kayıp öncesinde uzun zamandır görüşmemiş ya da ölüm sonrasındaki defin sürecinde yer almayan bireylerde bu tür inanç ve tepkiler daha sık gözlenmiştir. Aslında bu durum, danışanların ölümün gerçekleştiğine olan inançlarının bir çeşit inkarı olarak nitelendirilebilir.

Doğaldır ki kaybın gerçek olduğunun kabul edilmesi zaman alacaktır. Çünkü bu süreç, bilişsel bir kabullenme kadar duygusal bir kabullenmeyi de içermektedir. Dolayısıyla, yas tutan birey, bilişsel olarak ölümün bir ‘son’ olduğunu ve ölen kişinin bir daha geri dönmeyeceğini kabul etmesine rağmen, duygusal anlamda bu bilgiyi tam olarak kabullenmesi ve içselleştirmesi açısından daha uzun bir zamana ihtiyaç duyabilmektedir.

Yas ile oluşan acı üzerinde çalışmak ve duyguları ifade etmek

Yas sonucu oluşan acı, hem fiziksel hem de duygusal bir acıdır. Bu acıyı kabul etmek, tanımlamak ve üzerinde çalışmak çok önemli bir gerekliliktir. Aksi takdirde bu acı, fiziksel belirtiler (semptomlar) ya da tipik olmayan davranışlarla kendini göstererek bireyin yaşam kalitesini önemli ölçüde düşürebilir (Worden 2001).

Duygusal olarak yas acısı kendini derin üzüntü, ağlama, kaygı, öfke, bitkinlik ve güçsüzlük şeklinde gösterir. Bu acının yaşanması, sonrasında bir iç rahatlığının ortaya çıkması bakımından oldukça önemlidir. Yasın ve ortaya çıkan acının gizlenmesi ya da

bastırılması, bireyde geçici bir rahatlık ve sürekli bir acının yaşanmasına neden olur (Rich, 2002). Dolayısıyla, yas uzatılarak süreç kronik ya da patolojik yasa dönüştürülür.

Elbette ki bireyler yas acısını farklı biçimlerde ve farklı yoğunlukta yaşarlar. Fakat, derin ve içten bağımız olan birinin ölümü sonrası acı hissetmemek imkansız görünmektedir. Worden'a (2001) göre ikinci görevin tamamlanmasını güç kılan en önemli etkenlerden biri, birey ile toplum arasında varolan ve güç farkedilen karşılıklı etkileşimdir. Toplum, bireyin duygusal tepkilerinden rahatsız olabilir ve yas tutan bireye gizli mesajlar verebilir. Bunun sonucunda, bireyin savunma mekanizmaları harekete geçerek yas tutmaya yönelik ihtiyaçları inkar edilebilir.

Nitekim, yas danışmanlığı sürecinde bir çok danışanın çevrelerindeki bireylerin "anneni, kardeşlerini, derslerini düşün ve hemen toparlan", "çevrene karşı güçlü olmalısın", "böyle üzgün olmak sana yakışmıyor", "bu şekilde davranarak ölen kardeşini üzüyorsun" gibi klişe konuşmalar sonucu güçlü olmaları gerektiği ya da olumsuz duygular hissetmemeleri gerektiği gibi inançlarla, kayıp sonrası oluşan olumsuz duygularını bastırmaya çabaladıkları gözlenmektedir. Özellikle, yas sürecindeki üniversite öğrencilerinin aileleri, yas acısının yaşanmasının gerekliliğini bilemediklerinden ya da anlayamadıklarından dolayı, gençlerin bu çeşit bir acıyı fazla yaşamamaları ve derslerinden geri kalmamaları gerektiği inancıyla cenaze törenlerinin hemen ardından gençleri okullarına yollamaktadırlar. Bu durum, gençlerin yas tepkilerinin normalleştirilmesine yönelik yarar sağlayabileceği gibi, tepkilerinin anlaşılmayacağı ve üniversitedeki arkadaşlarının kendisi hakkında olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olabilecekleri kaygısıyla gençlerin kayba yönelik duygularını bastırması yada inkar etmesi riskini de beraberinde getirmektedir.

Dolayısıyla, bu aşamada bireyler varolan duygularını bastırmaya yönelik girişimlerde bulunabilirler. Ölen kişinin idealize edilmesi, kaybedilen kişiyi hatırlatıcı şeylerden kaçınma, ölen kişiye yönelik sadece güzel şeyler düşünme, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı bu girişimlerden bazılarıdır (Worden, 2001).

Sonuç olarak bu zor aşamada bireylere yardımcı olmak, onların kayba yönelik oluşan acılarını yaşamları boyunca taşımamaları anlamında büyük önem taşımaktadır. Eğer bu aşama uygun bir şekilde tamamlanamazsa, yas süreci karmaşık bir yapıya bürünebilir ve birey uzun dönemde ciddi psikolojik sıkıntılar yaşayabilir. Bu durumda, bireyin geçmişe geri dönerek, kaçındığı tüm duygularla yeniden yüzleşmek zorunda kalacağı karmaşık ve zorlu bir psikolojik danışma/psikoterapi deneyimi yaşamaya gerekebilir. Aynı zamanda birey, kaybı ilk yaşadığı dönemdeki sosyal destekleri de bulamama riski ile karşı karşıya gelebilir.

Ölen kişinin bulunmadığı bir çevreye uyum sağlamak

Kayıp yaşayan bireylerin, ölen kişiye ait anılarını kaybetmeden değişen dünyaya

yeniden ayak uydurmaları bu sürecin temel görevini oluşturmaktadır. Bu süreçte birey, kayıp sonrası oluşan acı ile uğraşmak kadar, ekonomik ve yasal konular gibi bir çok sorunla karşılaşmakta ve bu sorunlarla baş etmek durumunda kalmaktadır. Bu dönemde bireyler, aile, arkadaşlar, meslektaşlar gibi yakın çevreden ve avukat, mali müşavir ya da psikolojik danışman gibi çeşitli uzmanlardan farklı alanlarda destek almaya ihtiyaç duyabilirler (Rich, 2002).

Worden (2001), kayıp sonrası dönemde bireylerin yaşamlarında yeniden uyum sağlamaya ihtiyaç duyduklarını 3 temel alan belirtmektedir. Bunlar;

a) *Dışsal uyum [external adjustment] alanları:* Dışsal alana uyum her birey için farklı anlamlar taşımaktadır. Bu durum, bireyin ölen kişi ile ilişkisinin biçimi (ana-baba, kardeş, eş vb.) ile ölen kişinin yaşamındaki rollerine göre değişmektedir. Kayıp sonrasında belirli bir süreye kadar bireyler, ölen kişinin yaşamında oynadığı rollerin farkında değildir. Kayıp yaşayan bir çok birey, ölen kişinin yaşarken sergilediği rolleri üstlenerek, yaşamlarında yeni beceriler geliştirmek durumunda kalırlar.

b) *İçsel uyum [internal adjustment] alanları:* Sevilen birinin kaybı sonucu birey, sadece farklı roller almaz. Ölüm, aynı zamanda bireyin kendi benliğine uyumu konusundaki güçlükleri de beraberinde getirebilir. Ölüm, bireyin kendilik algısı, özyeterlik, özgüven gibi kişilik özelliklerini de etkiler. Dolayısıyla, bireyin kişilik özellikleri anlamında da kendini yeniden değerlendirmesi ihtiyacı ortaya çıkabilir.

c) *Tinsel uyum [spiritual adjustment] alanları:* Kayıp, bireyin dünyaya bakış açısında da önemli değişiklikler oluşmasına neden olabilir. Özellikle ölüme bağlı yas süreci, bireyin en temel yaşam değerleri ile birlikte aile, sosyal çevre, eğitim, din ve yaşam deneyimlerinin oluşturduğu felsefi inançlarının sarsılmasına neden olabilir. Bu süreçte birey, yaşamının önceki doğrultusunu kaybettiği gibi bir duyguya kapılabilir. Dolayısıyla, kayıp yaşayan birey, kayba bir anlam yükleme arayışına girebilir, yaşamının kontrolünü tekrar eline alabilmek düşüncesiyle önemli yaşam değişiklikleri yapabilir.

Duygusal anlamda ölen kişi ile ilişkileri yeniden düzenlemek ve yaşama devam etmek

Bu görev, varolan diğer görevlerle karşılaştırıldığında yerine getirilmesi oldukça uzun zaman alabilen bir süreci kapsamaktadır. Bireyin kayba yönelik varolan duygusal enerjisini yaşamındaki diğer ilişkilere ve kişisel ilgi alanlarına yönlendirilmesi bu süreçteki temel görev olarak nitelendirilmektedir. Bu görev, genel anlamda ve özellikle yas tutan bireyler tarafından yanlış anlaşılmakta ve ölen kişiyi unutmaya yönelik bir girişim olarak değerlendirilebilmektedir. Gerçek olan şu ki, yas tutan birey geleceğini yeniden kurmak için geçmişini yoksaymak durumunda değildir. Bununla birlikte, yas tutan birey, ölen kişiye yönelik uygun bir anı formasyonu oluşturarak [*reminiscing*], yas sürecinin gelecek yaşam planlarını ve etkinliklerini olumsuz şekilde örselemesini engellemek durumundadır.

Dolayısıyla, psikolojik danışmanın rolü, yas tutan bireye, ölen kişi ile ilişkisini sonlandırmaktan öte, bu bireyin duygusal yaşam alanında ölen kişiye uygun bir yer bulmasına ve yaşamını etkin bir birey olarak devam ettirmesine yardımcı olmaktadır.

Worden'in Yas Görevleri Modeli'nin Amaçları

Worden (2001), yas danışmanlığının temel amacını “danışanın ölen kişi ile ilişkisindeki varolan bitmemiş işleri tamamlamasına ve danışanın ölen kişiye ‘elveda’ diyebilmesine yardımcı olmak” şeklinde belirtmektedir (s. 52). Dolayısıyla, *Dörtlü Yas Görevi Modeli*'ne uygun olarak yas danışmanlığının öznel amaçları:

- 1- Kaybın gerçekliğini artırmak
- 2- Danışana, açığa dile getirdiği ya da gizli kalan duygularıyla yüzleşmesinde yardımcı olmak
- 3- Danışana, kaybın ardından yaşamına yeniden uyum göstermesi sürecinde ortaya çıkabilecek engellerle baş etmesinde yardımcı olmak
- 4- Danışanın, kendi duygusal enerjisini örselemeden, ölen kişiyi uygun bir biçimde anması için bir yol bulmasına yardımcı olmak şeklinde sıralanmaktadır.

Worden'in Yas Görevleri Modeli'ne Göre Yas Danışmanlığı'nın İlkeleri

Yas danışmanlığı sürecinde kullanılan temel kuramsal yaklaşım ne olursa olsun, bu sürecin etkin bir sonuç vermesinde önemli rol oynayan bazı temel ilke ve teknikler bulunmaktadır. Worden (2001), kendisinin oluşturduğu ve aşağıda belirtilen on temel *ilkenin* yas danışmanlığı sürecinin ana noktalarını oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu ilkelerin, yas sürecindeki danışanların akut yas tepkileri ile baş etmelerine ve yas süreçlerini çözümlenmelerine yardımcı olan psikolojik danışmanlara bir rehber niteliğinde olduğu da vurgulanmaktadır.

Danışana yaşadığı kaybın gerçek olduğunu kabullenmesine yardımcı olmak

Danışanlar, her ne kadar yaşamındaki birinin kaybının yarattığı olumsuzluklar nedeniyle yas danışmanlığı sürecine katılsalar da, yaşananların gerçek olmadığı ve kaybın gerçekleşmediğine yönelik bir his taşıyabilmektedirler. Bu durumda, kaybın gerçekleştiği ve ölen kişinin bir daha geri dönmeyeceğine yönelik farkındalığın danışanda artırılması yas danışmanlığının birincil görevi olmaktadır. Dolayısıyla, kaybın yarattığı olumsuz duyguların kendi üzerlerindeki etkilerine yönelik çalışmaya başlamadan önce danışanların bu gerçekliği tam olarak kabullenmeleri önem arz etmektedir.

Kayıp ve ölen kişi hakkında danışanla detaylı olarak konuşmanın, kaybın gerçekliğine yönelik farkındalığın artırılmasında önemli bir yardım olduğu

belirtilmektedir. Bu noktada psikolojik danışmanlar, çeşitli açık uçlu sorular aracılığıyla (“ölüm ne zaman gerçekleşti, nasıl oldu, size kim haber verdi, ölüm haberini ilk duyduğunuzda ne yapıyordunuz, cenaze töreni nasıldı” vb.) danışanların öznel olarak ölüm ile ilgili durumları yeniden değerlendirmesine yardımcı olmaları faydalı olmaktadır. Çünkü, yas tutan bir çok birey, kayba yönelik olayları belleklerinde sürekli olarak yaşayıp değerlendirerek, zaman içinde olayın gerçek olduğuna yönelik farkındalıklarını artırmaktadırlar. Bu aşamada, psikolojik danışmanların sabırlı dinleyiciler olarak danışanları sürekli olarak kayıpları konusunda konuşmaları için yüreklendirmeleri ve gerektiğinde açık, kısa ve gerçeklere dayanan bir dil kullanmaları önerilmektedir. Danışanın kaybın gerçekleşmediğine olan inancını ve inkar davranışını artırabileceğinden üstü kapalı ya da dolaylı konuşmalardan kaçınılması gerekmektedir.

Ölen kişinin kabrinin ziyaret edilmesi de önemli bir konudur. Şayet, danışan ölen kişinin kabrini ziyaret ettiyse, bu durumda danışanın neler yaşadığının konuşulması önemlidir. Bazı danışanlar, kabir ziyareti konusunda desteklenmeye ve cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyabilmektedir. Ancak bu tür bir öneri, psikolojik danışmanın yakın ilgi ve duyarlılığı doğrultusunda zamanlamanın çok iyi yapılması koşuluna bağlıdır.

Örneğin, ODTÜ, PDRM’ye başvuran ve uzak bir şehirde yaşayan ağabeyini ani bir ölümle kaybeden 20 yaşında bir üniversite öğrencisi, ağabeyinin kabrini (psikolojik danışman’ın da desteği ile) görüşmelerden 1 ay ve ağabeyinin ölümünden 3 ay sonra ziyaret etmiş ve kabir ziyaretinin hemen ardından ölümün gerçekleştiğine yönelik inançları netleşerek yas sürecindeki duygusal tepkiler üzerinde daha kolay yoğunlaşmaya başlayabilmiştir.

Danışanın kayba yönelik duygularını fark etmesine ve yaşamasına yardımcı olmak

Yas sürecinde bireyler, disforik [*dysphoric*] duygudurum olarak da tanımlanabilen bir çok duygu yaşayabilmektedirler. Bu süreçte ortaya çıkan en temel olumsuz duygular ise derin üzüntü, öfke, suçluluk, kaygı, çaresizlik ve yalnızlıktır. Dolayısıyla yas sürecinde danışanlar, yaşadıkları acı ve huzursuzluk nedeniyle hissettikleri duyguları tanımlamakta ya da ifade etmekte güçlük çekebilirler. Aynı zamanda danışanlar, yas sürecini etkili bir şekilde çözümlene sürecinde önemli bir işleve sahip olan duygularını ihtiyaç duyulan düzeyde yaşamaktan kaçınabilirler. Aslında, psikolojik destek almak için gelen danışanların bir çoğunun temel amacı yaşadıkları bu acıdan en kısa sürede kurtulmaktır. Ne var ki, yas danışmanlığının en önemli aşaması da danışanların yaşadıkları derin acıyı süreç içinde kabul etmelerine yardımcı olmak ve kayıp sonrası ortaya çıkan duyguları üzerinde çalışmalarını desteklemektir. Dolayısıyla, danışanların yaşadıkları temel olumsuz duyguları sadece fark edip ifade etmelerinden öte, bu duygularıyla yüzleşerek deneyimlemeleri, duygusal boşalmanın sağlanması ve yaşanan duyguların anlamlandırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Danışanın ölen kişi olmaksızın hayatını devam ettirmesini desteklemek

Kaybın ardından, bireylerin varolan rollerinde değişiklikler olması ve sorumluluklarının artması normal bir durumdur. Dolayısıyla bu kural, ölen kişi olmaksızın danışanların yaşamını sürdürülebilmesini ve yaşamlarıyla ilgili bağımsız kararlar alabilmelerini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Bu aşamada psikolojik danışman, problem odaklı bir yaklaşım kullanarak danışanın karşılaşılabileceği problemleri belirlemesine ve bu problemleri nasıl aşacağına yönelik çözümler üretmesine yardımcı olmaya çalışmaktadır. Karar verme ve etkili başa çıkma yöntemleri konusunda danışanın bilgilendirilmesi, danışanın varolan sıkıntı ve kaygılarının azaltılmasına yardımcı olacaktır.

Ayrıca, akut yas sürecinde bireylerin sağlıklı kararlar verebilmeleri güçleşebileceğinden, bu aşamada, genel bir kural olarak, danışanların yaşamlarını önemli ölçüde değiştirecek kararlar (üniversite eğitimini bırakma, başka bir şehre göç etme vb.) almalarının engellenmesi de önemlidir.

Danışanın varolan kaybına yönelik bir anlam bulmasına yardımcı olmak

Yas danışmanlığı'nın en önemli amaçlarından biri de danışanın sevdiği kişinin ölümüne yönelik bir anlam bulmasına yardımcı olmaktır. Anlamın bulunması kadar bu aşamada yaşanan sürecin kendisi de bir o kadar önemlidir.

İnsanlar, sevdikleri kişinin 'neden' öldüğüne yönelik bir cevap bulamadıklarında, ölümün gerçekleşme biçimine göre birtakım politik ya da sosyal etkinliklere yönelebilmektedirler. Bu tür etkinlikler, bireylerin, kaybettikleri kişilerin anlamsız ya da boş yere ölmediklerine inanmalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin, ülkemizde trafik kazasında kızını kaybeden bir baba, yeni trafik yasasının çıkarılması için ülke çapında bir yürüyüşe çıkarak, ülkede kızının yaşadığı şekilde bir ölüm gerçekleşmemesi için önemli bir etkinlik gerçekleştirerek, kızının kaybına toplumsal anlamda da önemli bir anlam kazandırmak istemiştir.

Danışanın kaybedilen kişiye yönelik duygusal enerjisini başka ilişkilere yönlendirmesini kolaylaştırmak

Yas danışmanlığı sürecinde, danışanın yaşamını devam ettirmesi ve gelecekte yeni ilişkilere fırsat sunması için kaybettiği kişiye kendi yaşamında yeni bir yer bulması önemli bir konudur. Anı formasyonu oluşturma, danışanın kaybettiği kişiye yönelik duygusal enerjisini aşamalı olarak azaltmasına imkan veren bir yoldur. Bazı bireyler bu konuda bir yardıma gerek duymazken, bazıları ise bu konuda cesaretlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Çünkü, bazı bireyler kayıp sonrası yeni ilişkiler kurmanın, ölen kişinin anısına hakaret olabileceği kaygısı yaşayabilirler. Bazıları da, ölen kişinin yerini hiç kimsenin alamayacağını düşünürler. Aslında ikinci yaklaşım bir yönüyle doğruluk payı

taşımaktadır. Buna rağmen psikolojik danışmanlar, kayıp sonrası bireyin yaşamında oluşan boşluğun yeni ilişkiler yardımıyla doldurulabileceği ama yeni ilişkilerin kaybedilen kişinin yerini asla alamayacağı konusunda danışanlarında bir farkındalık yaratma durumundadırlar.

Danışana yas tutması için gereken zamanı sağlamak

Danışanın kayba yönelik uyumunu sağlaması ve ölen kişi ile olan temel bağlarını kopararak normal yaşantısına geri dönmesi için zamana ihtiyacı vardır. Başka bir deyişle, yas zaman gerektirir. Yas danışmanlığı sürecinde psikolojik danışman, zaman gerekliliği konusunda danışanı ve gerekirse danışanın ailesini bilgilendirmelidir. Aynı zamanda, yas sürecinde danışan için önemli ve zor olabilecek anlar ya da dönemler vardır ve bu dönemlerde danışana destek olunması önemli bir konudur. Worden (2001), ölümün 3. ayında ve ilk yıldönümünde (gerektiğinde ve şartlar uygunsu) danışanlar ile iletişim kurularak onlara destek olmanın gereğinden söz etmektedir. Ülkemizde, gelenekler doğrultusunda ölümün 7. günü, 40. günü ya da birinci yıldönümünde çeşitli dinsel etkinlikler düzenlenmektedir. Bu dönemlere özgü olarak, danışanların kendileri için özel anlam taşıyan bu ve benzeri günlerde neler yaşadıkları konusunda konuşmaya cesaretlendirilmelerinin ve duygularını ifade etmelerine imkan sunularak, destek olunmasının gerekliliği klinik gözlemlerle ortaya çıkan önemli bir durumdur.

Danışanı 'normal yas' tepkileri konusunda bilgilendirmek

Bir kayıp sonrası bir çok birey, ortaya çıkan yas tepkileriyle birlikte 'delirmeye' başladıkları gibi bir hisse kapılarak yoğun bir kaygı yaşayabilmektedirler. Çünkü, ortaya çıkan yas tepkileri, danışanları günlük etkinliklerinden alıkoyarak yaşamlarında normal olmayan bir şeyler yaşadıklarını düşünmelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla, psikolojik danışman'ın normal yas tepkileri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olması ve danışanları bu konuda bilgilendirerek danışanın tepkilerinin normalleştirilmesine destek olması gerekmektedir. Bilgilendirme sürecine yönelik hazırlanmış broşürler de bu süreçte önemli bir işlev görebilmektedir.

Yas sürecindeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmamak

Kayıp sonrası bireyler, çok farklı yas tepkileri gösterebilirler. İlgili alanyazında, kayıp sonrası bireylerde gözlenen birçok ortak fiziksel, duygusal, bilişsel ve davranışsal yas tepkileri belirtilmesine rağmen, herkesin aynı şekilde bu tepkileri göstermesi beklenemez. Bireysel, çevresel ve kültürel farklılıklar ile kayba yönelik faktörler yas tutma biçim ve sürecinin bireyler arasında büyük oranda değişkenlik göstermesine neden olmaktadır. Özellikle, bir aile bireyinin ölümü sonrası bazı aile üyelerinin yas tepkilerinde diğerlerine göre farklılık olması aile içinde huzursuzluk yaratabilir.

Psikolojik danışmanlar, buna benzer durumlarda yas tepkilerinin aile bireyleri arasında bile değişkenlik gösterebileceği konusunda danışanları ya da ailelerini bilgilendirmelidirler.

Danışanın savunma mekanizmalarını ve baş etme yöntemlerini gözlemek

Bir kayıp sonrası danışana özgü ortaya çıkan savunma mekanizmaları ile baş etme mekanizmalarının gözlenmesi yas danışmanlığında önemli olan bir diğer kuraldır. Psikolojik danışman ile danışan arasında güven ilişkisi kurulduğu andan itibaren danışan kendi yas tepkileri üzerine konuşmaya başlamasıyla, adı geçen mekanizmaların belirlenmesi zor olmayacaktır. Bu süreçte psikolojik danışman, danışanın kullandığı savunma ve baş etme mekanizmalarını belirleyerek danışanın, kullandığı bu mekanizmaların etkililiğini değerlendirmesine yardımcı olması gerekmektedir.

Danışanda varolabilecek bir psikolojik rahatsızlığı tanımlayarak, yönlendirmek.

Yas danışmanlığı sürecinde psikolojik danışman, danışanda kayıp öncesi ya da kaybın neden olduğu bir psikopatolojinin varolup olmadığını dikkatli bir şekilde değerlendirerek, gerektiğinde danışanı farklı alandaki bir uzmana yönlendirmelidir.

Yas Danışmanlığında Kullanılan Bazı Temel Teknikler

Worden (2001) yas danışmanlığı sürecinde kullanılacak çeşitli teknikler de önermiştir. Psikolojik danışmanların, yas danışmanlığı sürecinde gerçekçi ve anımsatıcı-kışkırtıcı [*evocative*] dil kullanmaları (örneğin ‘babanızı kaybettiniz’ yerine ‘babanız öldü’) ve ölen kişi hakkında konuşurken geçmiş zaman dili kullanmalarını önermiştir. Aynı zamanda, mümkün olduğu takdirde ölen kişiye ait bir fotoğraf ya da eşyanın bireysel görüşmelere getirilmesinin (sembol kullanımı) yakınlık-doğrudanlık [*immediacy*] açısından önemine vurgu yapmıştır. Yazı, şiir ve resim gibi sanat terapisi etkinliklerinden yararlanılarak danışanın ölen kişi ile ilgili duygu ve düşüncelerinin dile getirilmesi de sağlanabilir. Rol yapma [*role playing*] ile danışanların kaygı duydukları ortamlara yönelik baş etme becerilerinin geliştirilmesi, bilişsel yeniden yapılandırma [*cognitive restructuring*] ile de yas sürecinde varolan düşüncelerinin gerçeklikle olan ilişkisinin değerlendirilmesi anlamında danışana yardımcı olabilir. Yas sürecindeki ailelere, ölen kişiye ait fotoğraf, mektup vb. gibi özel eşyalardan bir anı kitabı [*memory book*] oluşturmaları önerilebilir ve bu sayede yas sürecindeki bireylerin ölen kişiye yönelik bir anı formasyonu oluşturmaları desteklenebilir. Yönlendirilmiş imgeleme [*directed imagery*] tekniği ile danışanın ölen kişiyi hayal etmesi ve ona söylemek istediklerinin dillendirilmesi de yas danışmanlığı sürecinde çok etkili bir tekniktir. Son olarak, danışanlar yas sürecinde ortaya çıkan duyguları ile yüzleşemediklerinde

metafor kullanımı ile danışanın yas acısına yönelik direnci azaltılarak, bir takım simgelerle duygularını ifade etmelerine yardımcı olunabilir.

ODTÜ-PDRM Yas Danışmanlığı Uygulamaları

Yas süreci, kayıp yaşayan bireylerin büyük bir çoğunluğu için psikolojik anlamda acı ve ıstırap veren üzücü bir deneyim olmakla birlikte, bireylerin yaşadıkları kayıplarla baş etme potansiyellerini ve sürece uyum gösterme becerilerini yansıtan ‘normal’ bir süreç olarak ele alınmakta ve yas olgusu üzerine yapılan bir çok çalışmada da bu durum açıkça ortaya konmaktadır (Raphael, Minkov ve Dobson, 2001). Sonuç olarak, ölümün kaçınılmazlığı ve evrenselliği de dikkate alındığında, yas, psikolojik bir rahatsızlık ya da hastalık olarak değil, aksine bireyin kayba yönelik temel bir tepkisi olarak değerlendirilmektedir.

Bu bakış açısıyla, ODTÜ-PDRM’de gerçekleştirilen yas etkinliklerinde Mrazek ve Haggerty’nin (1994) geliştirdiği model dikkate alınmaktadır. Bu model, önleyici, sağaltım ve izleme çalışmalarından oluşmaktadır. Önleyici çalışmalar, tüm üniversite öğrencilerine yönelik psiko-egitimsel etkinlikleri ve normal yas sürecinin tamamlanmasına yönelik bireysel psikolojik danışma uygulamalarını kapsamaktadır. Sağaltım çalışmaları, yas ile birlikte seyreden belirgin bir psikopatolojik durumun varlığında gerçekleştirilirken, izleme çalışmaları ile öğrencilerin yas süreci sonrası uyumları gözlemlenmektedir.

Bu kapsamda, her eğitim-öğretim dönemi üniversite genelinde kayıp, yas ve yas sürecine yönelik bir seminer programı hazırlanarak öğrenciler bilgilendirilmektedir. Bu tür psikoegitimsel çalışmalar, üniversite genelinde yas tepkileri konusunda bir bakış açısının kazanılmasına yardımcı olurken, diğer yandan kayıp yaşayan öğrencilerin yas tepkilerinin ‘normalleştirilmesi’ ve sosyal destekten yoksun ya da yas sürecini tamamlamakta zorluk çeken risk altındaki öğrencilerin psikolojik danışma alma konusunda cesaretlendirilmelerine olanak sağlamaktadır.

ODTÜ-PDRM’ne bireysel olarak başvuran danışanlara yönelik olarak Worden (2001) tarafından geliştirilen model kapsamında bireysel psikolojik danışma etkinlikleri sürdürülmekte ve gerekli durumlarda PDRM’deki psikiyatri uzmanlarından destek alınmaktadır.

Sonuç

Bir çok üniversite öğrencisi için yas süreci, özellikle ortaya çıkan olumsuz duygularla baş etme sürecinde gerçekten zorlu bir deneyim olabilmektedir. Bununla birlikte, üniversite PDR Merkezleri’nde çalışan uzmanlar için üniversite ortamı, yas sürecine yönelik olarak öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere psikolojik yardım sürecinde önemli

fırsatlar ve olanaklar sunabilmektedir.

Özellikle, Worden (2001) tarafından geliştirilen yas danışmanlığı modelinin, temel boyutlarıyla yapılandırılmış bir model olarak, psikolojik danışmanların yas sürecine yönelik bir çok durumu danışanın bakış açısından anlamasına ve değerlendirmesine önemli ölçüde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu modelin etkililiği konusunda yeterli bir çalışma olmamakla birlikte, ODTÜ-PDRM bünyesinde gerçekleştirilen uygulamalar kapsamında bu modelin, yas sürecindeki üniversite öğrencilerinin duygularını etkin bir şekilde ifade edebilmelerini ve deneyimlemelerini kolaylaştırma, kendi baş etme beceri ve potansiyellerini ortaya çıkarabilmelerine destek olma, yas sürecinin tamamlanmasını kolaylaştırarak öğrencilerin akademik çalışmalarına daha kısa sürede dönebilmelerini sağlama ve bu deneyime bağlı olarak gelecekteki kayıplara yönelik sağlamlık [*resilience*] kazanma anlamında önemli işlevlere sahip olduğu gözlenmektedir.

Bununla birlikte, temel psikolojik müdahalelerin, bireylerin yas sürecinin tamamlanmasına yönelik olumlu etkileri olacağı vurgulansa da (Parkes, 1980), bu çalışmada ele alınan modelin, cinsiyet, yaş ve kültürel farklılıklar dikkate alınarak, başta yas sürecindeki üniversite öğrencilerinde olmak üzere, farklı gruplarda etkililik çalışmalarının yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Özellikle, Worden'in (2001) modelinde belirttiği görevlerin herkes tarafından aynı şekilde ve aynı sırayla yerine getirilmesi beklenemeyeceğinden, bireylerin farklı gelişimsel ve kültürel özelliklerine bağlı olarak yeni ve farklı görevlerin de bu model kapsamında yer alabileceği göz önünde tutulmalıdır.

Bunun yanı sıra, yas sürecinde bireysel farklılıkları ve çevresel faktörleri göz ardı etmeden, yas sürecindeki öğrencilerin algı ve ihtiyaçlarına yönelik farkındalık kazanmak, tepkilerini anlamak ve gerektiğinde öğretmenleri ya da aileleriyle iletişim halinde olmak, yas sürecinin tamamlanmasında ve öğrencilerin ruh sağlığının korunmasında büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla, bu çalışmada detaylı olarak ele alınan yas görevleri modelinin yanı sıra, yas süreçlerine yönelik olarak yas ile ikili baş etme süreci modeli [*the dual process model of coping with bereavement*] (Stroebe ve Schut, 2001), dörtlü bileşen modeli [*the four componenet model*] (Bonanno ve Kaltman, 1999) ve bilişsel-davranışçı yas modelleri (Malkinson, 2001) gibi farklı yaklaşımların da değerlendirilmesi ve etkililik çalışmalarının yapılması yararlı olacaktır.

Son olarak, psikolojik danışmanların formal eğitimlerindeki kazanımları yoluyla yas yaşantısıyla başa çıkabilecek temel becerilere sahip oldukları ve kendi kişisel kayıplarına yönelik etkin bir yas deneyimi geçirmiş oldukları varsayılsa da, psikolojik danışma etkinlikleri çerçevesinde kişisel olarak tükenmişlik yaşama riski taşımaktadırlar. Bu nedenle, psikolojik danışmanların kişisel sınırlılıklarının farkında olarak, belirli bir zaman diliminde yas üzerinde birlikte çalıştıkları danışan sayısını sınırlamaları ve kendi ihtiyaçları doğrultusunda gerekli yardımları alabilecek destek kaynaklarını oluşturmaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Bonanno, G. A. ve Kaltman, S. (2001). The varieties of grief experience. *Clinical Psychology Review*, 21, 705-734.
- Bonanno, G. A. ve Kaltman, S. (1999). Toward an integrative perspective on bereavement. *Psychological Bulletin*, 125, 760-766.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Seperation*. New York: Basic Books.
- Janowiak, S.W., Mei-Tal, R., ve Drapkin, R.G. (1995). Living with loss: A group for bereavement college students. *Death Studies*, 19, 55-63.
- Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 141-148.
- Malkinson, R. (2001). Cognitive-behavioral therapy of grief: A review and application. *Research on Social Work Practice*, 11(6), 671-698.
- Mestçioğlu, Ö. ve Sorgun, E. (2003). Travmatik yas. İçinde Aker T. ve Önder M.E. (Ed.), *Psikolojik travma ve sonuçları* (ss.179-193). İstanbul: 5US Yayınları, Epsilon Reklamcılık.
- Mrazek, P.J. ve Haggerty, R.J. (1994). *Reducing risk for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- Oates, M. (2003). Understanding the grief process: A first step to helping clients. *TCA Journal*, 31(1), 29-39.
- Parkes, C. M. (2001). A historical overview of the scientific study of bereavement. In Stroebe, M.S., Hansson, R.O., Stroebe, W., ve Schut H. (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (ss. 25-46). Washington, DC: APA.
- Parkes, C. M. (1980). Bereavement counseling: Does it work? *British Medical Journal*, 281, 3-6.
- Raphael, B., Minkov, C. ve Dobson, M. (2001). Psychotherapeutic and pharmacological intervention for bereaved persons. In Stroebe, M.S., Hansson, R.O., Stroebe, W., ve Schut H. (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (ss. 587-612). Washington, DC: APA.
- Rich, S. (2002). Caregiver grief: taking care of ourselves and our patients. *International Journal of Trauma Nursing*, 8(1), 24-28.
- Servaty-Seib, H.L. (2004). Connections between counseling theories and current theories of grief and mourning. *Journal of Mental Health Counseling*, 26(2), 125-145.
- Stroebe, M.S. ve Schut, H. (2001). Models of coping with bereavement: A review. In Stroebe, M.S., Hansson, R.O., Stroebe, W., ve Schut H. (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (ss. 375-404). Washington, DC: APA.
- Stroebe, M.S., Hansson, R.O., Stroebe, W. ve Schut, H. (2001). Introduction: Concepts and issues in contemporary research on bereavement. In Stroebe, M.S., Hansson, R.O., Stroebe, W., ve Schut H. (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (ss. 3-22). Washington, DC: APA.
- Toth, P.L., Stockton, R. ve Browne, F. (2000). College student grief and loss. In Harvey J.H. & Miller, E.D. (Eds.), *Loss and trauma: General and close relationship perspectives* (ss. 237-248). Philadelphia: Brunner-Routledge.

- Weiss, R.S. (2001). Grief, bonds, and relationships. In Stroebe, M.S., Hansson, R.O., Stroebe, W., ve Schut H. (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (ss. 47-62). Washington, DC: APA.
- Worden, W. (2001). *Grief counselling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. New York: Brunner-Routledge.
- Zhang, B., El-Jawahri, A. ve Prigerson, H.G. (2006). Update on bereavement research: Evidence-based guidelines for diagnosis and treatment of complicated bereavement. *Journal of Palliative Medicine*, 9 (5), 1188-1203.

HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı ve Uygulama Örnekleri

Gonca ZEREN*

Özet – Bu çalışmanın amacı, HIV/AIDS'e yönelik önleyici çalışmalarda kullanılabilecek bir psiko-eğitim programı ve uygulama örnekleri hakkında bilgi vermektir. Böylelikle psikolojik danışmanların, öğrencilere, ailelere, okul personeline ve topluma HIV/AIDS'e ilişkin olarak, yardım edebilmelerini sağlayacak bir bakış açısı kazanmalarını hedeflenmektedir. Bu çalışma ile psikolojik danışmanların, HIV/AIDS konusunda duyarlılıklarını artırmak, çalışmalar yapmalarını özendirme ve meslektaşlar arasında bu konudaki işbirliğini kolaylaştırmak da diğer hedefler arasındadır. HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı, Zeren (2006) tarafından geliştirilmiş ve üniversiteye yeni başlayan öğrencilerle yürütülen araştırma kapsamında, bireylerin HIV/AIDS'e yönelik tutumlarını, istedik yönde değiştirmede etkili olduğu ortaya konmuş bir programdır. Program bilgi verme, cinsellikle ilgili değerler ve tutumlar, güvenli cinsel davranış, kondom kullanımı, cinsellikle ilgili konularda seçim yapma, karar verme, hayır deme ve risk alma davranışı gibi konuların yer aldığı önleyici bir programdır. Program sekiz oturumdan oluşmaktadır. Her oturum yaklaşık 90 dakika sürmektedir. Bu çalışmada, oturumlardaki uygulamalardan Panel ve Kartlar adını taşıyan iki örneğe yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: HIV/AIDS, HIV/AIDS'e yönelik psiko-eğitim programı, HIV/AIDS'e yönelik önleyici çalışma.

Abstract – HIV/AIDS Psycho-education Program and Practice Examples – The purpose of this study is to explain about the applications on psychological counseling and guidance that can be used in prevention studies regarding HIV/AIDS. In this way, it is aimed to serve psychological counselor to gain a viewpoint to help to the students, families, school personnels and the society-related to HIV/AIDS. Within the present study to increase the psychological counselors' sensitivity, to stimulate new studies and to facilitate the cooperation between colleagues are among the other goals. HIV/AIDS Psycho-education Program developed by Zeren (2006) is pointed out an effective tool to change the attitudes of individuals toward HIV/AIDS in desirable way in a study carried out on freshmen. The program is a preventive praxis containing informing, values and attitudes about sexuality, secure sexual behaviors, condom usage, making choice about sexual topics, rejection and risk taking behaviors. Program consists of eight sessions. Each sessions continues approximately 90 minutes. In this study, two exemplary practices Panel and Cards are presented.

Key words: HIV/AIDS, HIV/AIDS psycho-education program, preventive program toward HIV/AIDS.

* Gonca Zeren, Dr., Atatürk Üniversitesi, Ağrı Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, <goncazeren@yahoo.com>. Bu çalışmanın bir kısmı, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 21-23.09.2006'de Mersin'de düzenlenen I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi'nde "HIV-AIDS'e yönelik psiko-eğitim programından bir uygulama örneği" adıyla; bir kısmı da Özel Tevfik Fikret Okulları tarafından 14.05.2005'te Ankara'da düzenlenen Eğitimde Yeni Yönelimler II, Eğitimde Oyun Sempozyumu'nda "HIV-AIDS'e yönelik önleyici çalışmalarda oyunun kullanılması" adıyla bildiri olarak sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, Aralık 2006, ss. 214-226.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 2, Issue 2, December 2006, pp. 214-226.

Giriş

Edinilmiş Bağışıklık Yetmezliği Sendromu [*Acquired Immune Deficiency Syndrome, AIDS*], son yıllarda tüm dünyada en çok söz edilen ve en çok korkulan hastalıkların başında gelmektedir. Bu kötü ün, AIDS'in ölümcül, bulaşıcı ve henüz çaresi bulunmamış bir hastalık olmasından kaynaklanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü [WHO] tarafından 2006 yılında yayınlanan son rapora göre, yeryüzünde yaklaşık 39,5 milyon kişi, İnsan Bağışıklık Yetmezliği Virüsü [*Human Immunodeficiency Virus, HIV*] ile yaşamını sürdürmektedir ve 2006 yılı içinde yaklaşık 2,9 milyon insan AIDS ile ilgili hastalıklar nedeniyle yaşamını kaybetmiştir (WHO, 2006a). Ancak geliştirilen yeni ve etkili tedaviler sayesinde, HIV/AIDS'li kişilerin daha uzun süre ve daha sağlıklı olarak yaşamlarını sürdürmeleri artık mümkündür (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi [CDC], 2003; Shively, Smith, Bormann ve Gifford, 2002).

Türkiye'de ilk AIDS vak'ası ile bir kişinin de HIV pozitif olduğu, 1985 yılında bildirilmiştir (Kocaoğlu ve Hayran, 1999). 1987'de ise toplam vak'a ve taşıyıcı sayısı 39'a ulaşmıştır (Ergör ve Serdar, 1998). WHO 2006 yılı Türkiye Raporu'na göre (WHO, 2006b) Türkiye'de toplamda 2.254 HIV vak'ası rapor edilmiştir. Bu sayı, dünyanın diğer ülkelerinde yaşayan HIV/AIDS'li kişilerin sayıları ile karşılaştırıldığında, Türkiye'deki durumun endişe verici olmadığı izlenimi edinilebilir (Sunar, 1999). Ancak, sayının büyüklüğünden çok, artış hızı dikkate alındığında, durumun gerçekte endişe verici olduğu açıkça görülmektedir.

HIV sağlıklı bireylere, cinsel ilişki, enfekte kan, kan ürünleri, doku ve organ nakli, ortak kullanılan enjektör, jilet vb. ile ve anneden bebeğe gebelik, doğum ve emzirme yollarıyla bulaşmaktadır (Ergör ve Serdar, 1998; Namal, 1992; Birleşmiş Milletler Ortak HIV/AIDS Programı [UNAIDS], 1999; Türkiye Aile Planlaması Derneği, 1997). Bunların dışında, sinek, sivrisinek ya da evcil hayvanlar, gözyaşı, tükürük ya da ter yoluyla bulaşmadığı gibi, aynı evde yaşamak, aynı okula ya da işe devam etmek, sarılmak, aynı banyo, sauna, hamam ya da havuzu kullanmakla da HIV bulaşmamaktadır. HIV'in bulaşma ve korunma yollarının kesin olarak bilinmesine rağmen, toplum HIV/AIDS'li kişilere karşı önyargılı, ayrımcı ve damgalayıcı bir tutum içindedir (Duyan, 2001a; 2001c). Bu yönüyle HIV/AIDS, tıp biliminden çok sosyal bilimlerin konusu olmuştur. Sağlıklı bireyleri HIV/AIDS'ten korumak amacı ile yürütülen önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kadar, HIV/AIDS'li kişiler ile onların yakınlarına yönelik olarak sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bu anlamda büyük değer taşımaktadır.

Schall, Monteiro, Rebello ve Torres (1999) ile Tümer (2001) ergenlerin ve gençlerin en hızlı HIV ile enfekte olan grup olduğunu ve bu grupta virüsü alma yolları içinde birinci sırayı, cinsel temasın aldığını ifade etmektedirler. Resmi bildirimlere göre de, dünyada ve Türkiye'de HIV/AIDS'in en sık görülen bulaşma yolu cinsel ilişkidir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2005; WHO, 2005).

Ülkemizde, 7-14 yaşları arasındaki çocukların, ilköğretim düzeyindeki okullarda

eğitim görmeleri zorunludur. Lise dönemi de eğitime dahil edildiğinde, 7–18 yaşları arasındaki çocukların büyük çoğunluğu halen eğitim kurumlarına devam ettikleri varsayılabilir. Bu dönem, HIV/AIDS için riskli olan yaş aralığının başlangıcı olan 15-19'u da kapsamaktadır. HIV/AIDS'in Türkiye'de gençler arasında artış eğilimi göstermesi, önleme çalışmalarını gerekli kılmaktadır (Korkut, 2004). Çocuklara ve gençlere, henüz riskli cinsel ilişki deneyimi yaşamadan, okul ortamında verilecek cinsel sağlık ve HIV/AIDS eğitiminin, gelecekte onların, güvenli cinsel davranış kazanmalarını sağlayabileceği ve bu eğitimin aynı zamanda, HIV/AIDS'in yayılma hızını büyük ölçüde engelleyebileceği düşünülmektedir.

Sağlıklı bireylere yönelik koruyucu ve önleyici çalışmalar yürütmek, eğitim vermek, HIV/AIDS'li kişileri tedavi etmekle karşılaştırıldığında, hem daha ucuz, hem daha kolaydır. Bu nedenle tüm dünyada, koruyucu ve önleyici çalışmalara giderek daha fazla ağırlık verilmektedir (Martich ve Abbruzzese, 2000). Birçok araştırmada da vurgulandığı gibi, bireylere yalnızca HIV/AIDS hakkında bilgi verme, onların kendilerini hastalıktan koruyucu biçimde davranmalarını garantilememektedir (Duyan, 2001b; Fourreau, 1998; Fourreau ve Sunar, 1999; Gökşen, 1999; Katz, Mills, Singh ve Best, 1995; Kelly, 1995; Levy, Perhats, Weeks, Handler, Zhu ve Flay, 1995; Nevada State Health Division, 2005; Özakıncı, 1999; Pektaş, 2000; St. Lawrence, Crosby, Brasfield ve O'Bannon, 2002; Birleşmiş Milletler [UN], 2003). Bu nedenle bireyler, HIV/AIDS, bulaşma yolları ve kendini korumaya yönelik güvenli davranışlar hakkında bilgi sahibi olsalar da, bu bilgiyi davranışa dökmedikleri sürece, HIV/AIDS'in yayılma hızının katlanarak devam edeceği endişesi yaşanmaktadır.

HIV/AIDS'e yönelik önleyici çalışmaların, bilgi yüklü bir dersten çok, kişilerin cinsellik, güvenli cinsel davranış, sağlıklı karar verme ve kalıp yargılar üzerinde olumlu yönde değişmelerine yardım etmeyi amaçlayan psiko-eğitim çalışmaları olması önerilmektedir (Zeren, 2006). Bu tür eğitimlerin ve önleyici çalışmalarının yapılabileceği en uygun ortam okullardır (Ballard, White ve Glascoff, 1990). Okullarda, öğrencilere yönelik bu çalışmaları yürütebilecek en uygun kişilerin de, psikolojik danışmanlar olduğu düşünülmektedir. Benzer biçimde, diğer ülkelerde de, bu çalışmalar okul psikolojik danışmanları tarafından yaygın olarak yürütülmektedir (Rotheram-Borus, Kopman, Haignere, Selfridge, 2003).

Bu çalışmanın amacı, HIV ve neden olduğu AIDS hastalığına yönelik önleyici çalışmalarda kullanılabilecek bir psiko-eğitim programı hakkında bilgi vermektir. Böylece, psikolojik danışmanların, öğrencilere, ailelere, okul personeline ve topluma HIV/AIDS konusunda yardım edebilmelerini sağlayacak bir bakış açısı kazanmaları hedeflenmektedir. Bu çalışma ile psikolojik danışmanların, HIV/AIDS konusunda duyarlılıklarını artırmak, çalışmalar yapmalarını özendirmek ve meslektaşlar arasında bu konudaki işbirliğini kolaylaştırmak da diğer hedefler arasındadır.

Ergenleri ve gençleri HIV/AIDS'ten koruyucu çalışmaların yapılması son derece önemli görülmektedir. HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı bu amaçla geliştirilmiş bir programdır. Aşağıda, bu program hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı

Dünyanın birçok ülkesinde HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı gibi önleyici programlar yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunlara örnek olarak Kelly, St.Lawrence ve Brasfield (1991) tarafından eşcinsellere yönelik olarak geliştirilen AIDS'i önleyici program; Schall, Monteiro, Rebello ve Torres (1999) tarafından ergenlere yönelik olarak geliştirilen *ZIG-ZAIDS Game*; Perlini ve Ward (2000) tarafından ergenlere yönelik olarak geliştirilen HIV'i önleyici rol oynama ağırlıklı program; Rotheram-Borus ve ark. (2003) tarafından ergenlere yönelik olarak geliştirilen *Adolescents Living Safely* adlı önleyici program sayılabilir. Ülkemizde ise, Gökengin (2002) tarafından, ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş 8-10 saatlik HIV/AIDS ve diğer cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunma eğitimi, örnek olarak gösterilebilir. Bu programların ortak noktası, bilgi vermenin ötesinde, yaşantısal bir öğrenme ortamı sağlaması, oyuna dayalı etkinliklere yer vermesi ve kalıp yargılar ile güvenli davranış kazanma üzerine odaklanmalarındır. HIV/AIDS hakkında edinilen bilginin davranışa dönüşmesi için en etkili yollardan birinin "oyun" olduğu düşünülmektedir (Zeren, 2005). Bu amaçla hazırlanmış grup oyunları, bulmacalar, bilmeceler, senaryolar, rol oynamalar ve canlandırmalar gençlerin HIV/AIDS'i tanımalarına, kendileri için risk oluşturan durumların farkına varmalarına, seçim yapma ve doğru karar verme üzerinde odaklanmalarına ve güvenli davranışlar edinmelerine etkili biçimde yol açmaktadır.

HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı, ergen ve gençlere yönelik olarak, Zeren (2006) tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış, önleyici bir programdır. Program haftada bir, yaklaşık 90 dakikalık kapalı grup oturumları halinde düzenlenmiştir. 8-12 kişilik gruplar halinde yürütülen program 8 oturumluktur. Programın içeriğinde HIV/AIDS hakkında bilgi verme, cinsellik, cinsellikle ilgili değerler ve tutumlar, güvenli cinsel ilişki, kondom kullanımı, arkadaş etkisi, cinsellikle ilgili konularda seçim yapma, karar verme, gerektiğinde hayır deme ve risk alma davranışı gibi konular yer almaktadır. Program süresince öğrencilere, görsel ve yaşantısal yöntemlere dayalı ve etkileşimli bilgi vermenin yanı sıra, kameraya alınmış görüntüleri izletme, rol oynama, tartışma ve grup oyunları yoluyla katılımlarının sağlandığı bir öğrenme ve kendini tanıma ortamı sağlanması amaçlanmaktadır. HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı'nın, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin HIV/AIDS'e yönelik tutumlarını istedik yönde değiştirmede etkili olduğu, Zeren (2006) tarafından yapılan bir araştırmada ortaya konmuştur.

HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı, sekiz oturumdan oluşmaktadır. Bu oturumlarda ele alınan konular aşağıda özetlenmiştir:

1. Oturum (*tanışma*): Grup üyeleri birbirleri ile tanıştırılır, program ve süreç hakkında bilgi verilir. Grup kurallarının belirlenmesinin ardından, ev ödevi olarak, grup üyelerinden, HIV/AIDS'le ilgili olarak dağıtılan broşürleri incelemeleri ve bir sonraki oturuma gelirken yanlarında bu broşürleri getirmeleri istenir.

2. Oturum (*bilgi verme*): Grup üyelerine HIV/AIDS hakkında bilgi verilir, bu konu

ile ilgili gazete haberleri dağıtılarak, bunlar üzerinde konuşulur. Daha sonra grup ikiye ayrılarak HIV/AIDS bilgi yarışması olan Bilgi kap, HIV kapma! adlı yarışma yapılır.

3. Oturum (*kalıp yargılar*): Grup üyeleri ile birlikte *Philedelphia* adlı film izlenir. Film AIDS hastası bir avukatın öyküsünü ele almaktadır. Ev ödevi olarak, grup üyelerinin, film hakkındaki düşünce ve duygularını bir kağıda yazmaları ve bir sonraki oturuma gelirken yanlarında getirmeleri istenir.

4. Oturum (*kalıp yargılar*): Grup üyeleri ile, kendi kalıp yargılarını fark etmeleri amacı ile *Elma Bahçesi* adlı oyun oynanır. Ardından gönüllü dört üyenin katılımı ile *Panel: Konuşmacılardan HIV pozitif olanı bulun!* etkinliği gerçekleştirilir. Ev ödevi olarak, grup üyelerinin, üç ayrı kişi ile HIV/AIDS hakkında konuşmaları istenir.

5. Oturum (*riskli ve güvenli cinsel davranış*): Grup üyeleri ile birlikte HIV pozitif bir kişi ile yapılan bir görüşmeye ait görüntüler izlenir. Ardından *Kartlar* adlı oyun oynanır. Daha sonra da gruba çizgi ve noktalı bilmeceler sorulur, çözmeleri istenir.

6. Oturum (*karar verme-seçim yapma-hayır deme*): Riskli durumlara yönelik olarak hazırlanan senaryolar gönüllü grup üyelerine dağıtılır ve bu rolleri canlandırmaları istenir. Ardından *İki Doğru Bir Yalan* adlı oyun oynanır. Daha sonra da, iki kız arkadaşın birbirleriyle konuşmalarını içeren senaryonun gönüllü öğrenciler tarafından canlandırılması gerçekleştirilir. Ev ödevi olarak, grup üyelerine doldurmaları için Karar-Seçim-Hayır Formu dağıtılır.

7. Oturum (*kondom*): Grup üyelerinden “kondom” deyince akıllarına ilk gelenleri yazmaları ve daha sonra da anlatmaları istenir. Ardından gruba kondom hakkında bilgi verilir ve üyelerin incelemeleri için kondomlar dağıtılır. Son olarak, *Klip Çekiyoruz!* adlı etkinlik başlatılır, grup üyelerinden program boyunca konuşulanları sentezleyerek bir ürün ortaya koymaları beklenir. Grup üyelerine öncelikle bir amaç belirlemeleri, bu amaç etrafında kendilerinin istedikleri bir etkinliği planlamaları söylenir. Bu etkinlik bir şarkı klibi ya da kısa bir skeç biçiminde olabilir.

8. Oturum (*sonlandırma*): Grup üyelerinin hazırladıkları gösteriler izlenir. Daha sonra sürecin bitmesine yönelik duygu ve düşünceleri sorulur, programın yararlı olup olmadığını değerlendirmeleri istenir.

HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı'ndan Bir Uygulama Örneği: Panel¹

Uygulamanın amacı

Panel adı verilen uygulamanın amacı, katılımcılara hem HIV/AIDS açısından riskli olan durumları göstermek, hem de kalıp yargılarla karar vermenin yanıltıcı olabileceğini göstermektir. Bir başka açıdan ise, Panel uygulamasında konuşmacı olarak rol alan kişilerin, HIV pozitif, uyuşturucu bağımlısı ve eşcinsel gibi karakterleri canlandırdıklarında, kendilerini o kişinin yerine koyarak empati düzeylerinin artırılması da amaçlanmaktadır. Böylelikle kendi kalıp yargılarını fark etmeleri ve HIV/AIDS ve cinsellikle ilgili daha olumlu tutumlara sahip olmaları desteklenebilir.

Uygulamaya ön hazırlık

Panel, en az sekiz kişi ile oynanan bir grup oyunudur. Oyunun birbirini iyi tanımayan ve kalabalık bir sınıf önünde oynanması önerilmez, çünkü gönüllüler üstlendikleri role giremeyebilir, sınıf içinde alay edilme kaygısı yaşayabilirler. Bu nedenle oyunun, psiko-eğitim amaçlı bir programın dört ya da daha sonraki oturumunda oynatılması daha fazla yarar sağlayacaktır. Panel bir psiko-eğitim programının parçası olduğunda, çok daha fazla anlam taşıyacak ve beklenen amaçlara ulaşılacaktır.

Uygulama

Grup üyelerine, bir panel düzenleneceği ve bu panelde konuşmacı olacak, iki kız ve iki erkek, dört gönüllü öğrenciye ihtiyaç duyulduğu söylenir. Gönüllü dört üyeye, panele katılan konuşmacılar olarak grubun karşısına yerleştirilen sandalyelere oturmaları istenir. Gönüllülere kim olduklarını anlatan kartlar verilir. Ardından konuşmacılara, kartlarda çizginin üzerinde yazan kısmı gruba aktarabilecekleri, ancak çizginin altındaki bilgiyi kendilerine saklamaları gerektiği söylenir.

Gruba, konuşmacılardan yalnızca birinin HIV pozitif olduğu ve bu kişiyi bulmalarının istendiği söylenir. Grup üyeleri bu amaçla konuşmacılara istedikleri soruları sorabilirler. Herkese üç soru sorma hakkı verilir. Ancak "HIV pozitif misiniz?" sorusu ve aynı anlama gelecek bir başka soru sormalarının yasak olduğu belirtilir.

Panele katılan konuşmacılar ise, sorulara yalnızca "evet" ya da "hayır" diye cevap verebilirler. Bu nedenle soruların bu şekilde sorulması istenir. Eğer sorulan sorunun cevabı kartta yazılı değilse, konuşmacı, olabilecek en uygun cevabı kendisi verebilir.

Başlangıç olarak, konuşmacılardan kartlarda yazılı bilgilere dayanarak kendilerini kısaca tanıtmaları istenir. Ardından grup üyeleri konuşmacılara sorular sorarak içlerinden hangisinin HIV pozitif olduğunu belirlemeye çalışırlar.

Grup üyeleri soru sormayı bitirdiklerinde, kimin HIV pozitif olduğuna dair tahminleri alınır. Tahmin ettikleri kişilerin HIV pozitif olduğuna nasıl karar verdikleri sorulur. Ardından tüm konuşmacılardan kendi hikayelerini tamamlamaları istenir. Böylelikle bu oyundaki HIV pozitif kişinin kim olduğu da açığa kavuşturulur.

Kullanılan materyal

Panelde konuşmacı rolünü oynayan grup üyelerine vermek üzere Şekil 1'de örnekleri verilen kartlar kullanılır:

Uygulamanın bitirilmesi

Oyunun bitiminde, konuşmacı rolünü üstlenen grup üyelerine artık bu rolün bittiği, oynadıkları kişi değil, kendileri oldukları söylenir. Ardından, öncelikle oyunda HIV pozitif kişi rolündeki kişiden başlayarak, konuşmacı rolündeki grup üyelerinden bu

Hakan Yeşil

Lise son sınıf öğrencisisin. Derslerin pek de iyi gitmiyor. Zaman zaman okul idaresiyle başın derde giriyor. Teneffüslerde okulun arkasında sigara içiyorsun. Kızların seks için yaratıldıklarını düşünüyorsun. Yaşıtlarından daha gelişmiş görünüyorsun. Uzun boylu, yakışıklı ve maçosun. Özellikle kolay elde edilir görülen kızları ayarlama konusunda uzman oldun. Bu yaşta birçok kızla cinsel birlikteliğin oldu.

Birkaç yıl önce okulda HIV/AIDS'le ilgili bir eğitime katılmıştın, bu nedenle HIV/AIDS konusunda çok dikkatlisin ve her zaman kondom kullanıyorsun. Daha önce üç kez test yaptırın ve testin sonucu HIV negatif çıktı.

Sedat Öztürk

Şu anda 17 yaşındasın. Sen daha bebekken annen evi terk etmiş. Aynı evde yaşamak dışında, baban ve babaannenle hiçbir şey paylaşmıyorsun. Eşcinselsin ve babandan yeterince para alamaman nedeniyle, zaman zaman para karşılığı birlikteliklerin oluyor. Bir türlü iş bulamıyorsun, zaten liseden de atılmıştın. Eşcinselliğin nedeniyle çevrendekiler seni dışlıyorlar.

Son günlerde ilk kez sana sevgiyle yaklaşan, seninle aynı yaşta ve senin de seveceğin bir kişiye rastladın. Test yaptırın, belli ki çok şanslısın, çünkü testin sonucu HIV negatif.

Güliz Aydın

17 yaşındasın ve damardan uyuşturucu alıyorsun. Kendini çoğunlukla mutsuz, bezgin ve umutsuz hissediyorsun. Zaman zaman hayatın ne kadar anlamsız olduğunu düşünüyorsun. Herhangi bir şeye ya da paraya ihtiyacın olduğunda çalışıyorsun. Bir yıl önce en yakın arkadaşın, aşırı dozda uyuşturucudan öldü. Onun kurtulduğunu düşünüyorsun, çünkü AIDS onu nasıl olsa öldürecekti.

Arkadaşının HIV taşıdığını öğrendiğin günden itibaren asla bir başkasının şırıngasını kullanmadın. Gerçekten de çok şanslısın, çünkü HIV taşımıyorsun.

Defne Kara

17 yaşındasın. Okulda oldukça başarılı ve hırslı bir öğrencisin. Üniversitede okumayı hedefliyorsun. Babamın iş durumu nedeniyle, geçmişte sık sık şehir değiştirmek zorunda kalmışsınız. Bir çok farklı şehirde, çok sayıda arkadaşın var. Hiç sigara ya da uyuşturucu denemedin. Erkek arkadaşın Berke, okulun basketbol takımında oynuyor.

Berke'nin senden önce, birkaç kez hayat kadınlarıyla cinsel ilişkisi olduğunu biliyorsun. Son zamanlarda Berke hiç sağlıklı değil. Gizlice kendine test yaptırdığında HIV pozitif olduğunu öğrendin. Bunun sana Berke'den bulaştığını düşünüyorsun.

Şekil 1: Panel'de Kullanılan Kart Örnekleri

rolü oynarken neler hissettikleri sorulur. Daha sonra da gruptaki diğer kişilerin bu paneli izlerken neler yaşadıkları sorulur. Grup üyelerine kendilerini ifade etmeleri ve kalıp yargılar hakkında konuşmaları için fırsat tanınır.

Kullanılan materyal

Panelde konuşmacı rolünü oynayan grup üyelerine vermek üzere aşağıdaki kartlar kullanılır:

Uygulamanın bitirilmesi

Oyunun bitiminde, konuşmacı rolünü üstlenen grup üyelerine artık bu rolün bittiği, oynadıkları kişi değil, kendileri oldukları söylenir. Ardından, öncelikle oyunda HIV pozitif kişi rolündeki kişiden başlayarak, konuşmacı rolündeki grup üyelerinden bu rolü oynarken neler hissettikleri sorulur. Daha sonra da gruptaki diğer kişilerin bu paneli izlerken neler yaşadıkları sorulur. Grup üyelerine kendilerini ifade etmeleri ve kalıp yargılar hakkında konuşmaları için fırsat tanınır.

HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-Eğitim Programı'ndan Bir Uygulama Örneği: Kartlar²

Uygulamanın amacı

“Kartlar” adındaki uygulama, bir tür grup oyunudur. Oyunun temel amacı, bir yandan, HIV/AIDS'in ne denli kolay bulaştığını ve geniş kitlelere yayılabildiğini, diğer yandan da güvenli cinsel davranış gösterildiğinde ne denli kolay korunulabildiğini ve HIV/AIDS'in yayılmasının engellenebildiğini gösterebilmektir. Bir diğer amaç ise, oyunda bile olsa, bireylerin kendilerine HIV bulaştığı söylendiğinde, neler hissettiklerine ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamaktır. Böylelikle, HIV/AIDS'li kişilere yönelik empati duymalarının kolaylaştırılması hedeflenmektedir.

Uygulamaya ön hazırlık

Kartlar, en az sekiz, en çok 15 kişi ile oynanan bir grup oyunudur. Oyun, 20-35 dakika sürmektedir. Bu süre, kişi sayısına ve uygulamanın sonunda yapılan paylaşımların uzunluğuna bağlı olarak değişebilmektedir.

Kartlar adlı uygulamanın, birbirini tanımayan bir grupla ya da kalabalık bir sınıf önünde oynanması önerilmez. Oyunun, psiko-eğitim amaçlı bir programın dört ya da daha sonraki oturumunda oynatılmasının daha fazla yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Kartlar, HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-Eğitim Programı'nın, ya da buna benzer bir başka programın, bir parçası olduğunda, çok daha fazla anlam taşıyacak ve beklenen yararları ulaşılabilecektir.

Uygulamaya ön hazırlık olarak, tüm katılımcılar için 3x5 cm. boyutlarında, renkli fon kağıtlarından, birer kart hazırlanır. Uygulamaya katılması planlanan kişi sayısına bağlı olarak, kartlardan biri yeşil, geri kalanlar ise mavi, sarı ve pembe gibi, dört farklı renkten oluşturulur. Kartların renklerinin tamamının pastel olarak seçilmesi, yeşil kartın tek olduğunun grup üyeleri tarafından fark edilmesini zorlaştıracığından, önerilmektedir. Yeşil dışındaki kartların, yaklaşık olarak birbirine eşit sayıda hazırlanmasına özen gösterilmelidir.

Oyuna başlamadan önce yeterince kalem olup olmadığı kontrol edilebilir. Gerekli olabileceği düşüncesi ile, lider gruba birkaç tane kalem getirebilir.

Uygulama

Grup üyelerinin çember biçiminde oturmaları sağlanır. Üyelere, "Kartlar" adlı bir oyun oynanacağı söylenir. Yeşil olan kart, grup üyelerine fark ettirilmeden, grupta popüler ve HIV/AIDS'e ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olduğu düşünülen kişiye verilir, diğer kartlar ise rastgele dağıtılır. Grup üyeleri, yanlarına birer kalem almaları ve dağıtılan kartları oyun boyunca ellerinde tutmaları, kimseyle değiştirmemeleri konusunda uyarılır.

Grup üyelerine, ayağa kalkmaları, çiftler halinde ayrılmaları ve buldukları alana dağılmaları söylenir. Çiftlerin, eş oldukları kişilerle "Magazin haberleri gündeminde olan kişilerin (manken, şarkıcı vb.), ergenlerin cinsel aktivitelerini nasıl etkilediği" üzerinde konuşmaları istenir. Konuşmalar için yaklaşık dört dakika ayrıldığı, bunun ilk iki dakikasında birinin, geri kalan iki dakikasında ise diğer kişinin konuşabileceği hatırlatılır. Süre lider tarafından tutulur. Konuşmalar bitince üyelerden, konuştuğu kişinin adını, kendi kartlarına yazmaları söylenir.

Daha sonra, farklı kişilerle çift olmaları, karşısındaki kişilerle "cinsellikle ilgili gazete haberleri sizi nasıl etkiliyor?" konusunda konuşmaları istenir. Süre lider tarafından tutulur. Konuşmalar bitince, konuştuğu kişinin adını kendi kartlarına yazmaları söylenir.

Son olarak, yine farklı kişilerle çift olmaları, karşısındaki kişilerle "kız ya da erkek arkadaş seçerken sizin için en önemli özellikler neler?" konusunda konuşmaları istenir. Süre lider tarafından tutulur. Konuşmalar bitince, konuştuğu kişinin adını kendi kartlarına yazmaları söylenir.

Grup üyelerinden, tekrar çember biçiminde oturmaları istenir, yeşil renkli kartın kimde olduğu sorulur. Yeşil kartın sahibi olan kişinin ayağa kalkması istenir, ona HIV pozitif olduğu söylenir. Ardından, diğer grup üyelerinden, ayaktaki kişinin adı kimlerin kartında yazılı ise, ayağa kalkmaları istenir. Ayağa kalkanlara, artık onların da HIV taşıdıkları söylenir. Daha sonra, oturanlara, ayaktaki kişilerden en az birinin adı kartlarında yazıyorsa ayağa kalkmaları söylenir, HIV'in onlara da bulaştığı belirtilir. Bu durum gruptaki herkes ayağa kalkana dek sürdürülür.

Grubun hepsi ayaktayken, mavi kartı olanların oturması söylenir; “çünkü onlar cinsel ilişki sırasında her zaman kondom kullananlar” biçiminde açıklama yapılır. Daha sonra, kartları sarı renkte olanların da oturabileceği söylenir; “çünkü onların cinsel ilişkileri, vücut sıvılarının birbirine karışmayacağı biçimde” şeklinde açıklama yapılır. Son olarak, pembe renkli kartı olanların da oturabileceği söylenir; “çünkü onlar yalnız olanlar ve herhangi bir biçimde cinsel ilişkiye girmediler” biçiminde açıklama yapılır. Bu kişiler de oturduğunda, tek kişi ayakta kalmıştır; yeşil karta sahip olan ve HIV pozitif olduğu söylenen ilk kişi. O kişiye de HIV pozitif olmadığı, bunun bir oyun olduğu belirtilerek, onun da oturması söylenir.

Uygulamanın bitirilmesi

Önce, yeşil kart verilen kişiden başlayarak, grup üyelerinin bu oyundan nasıl etkilendikleri sorulur. Kendilerini nasıl hissettiklerini, grupla paylaşımları istenir. Grup üyelerinin birbirine benzer ve farklı duyguları, lider tarafından vurgulanır ve oyun sona erdirilir.

Sonuç

Bu çalışmada HIV/AIDS’e Yönelik Psiko-eğitim Programı hakkında bilgi verilmiş ve psikolojik danışmanlar için iki farklı uygulama örneği olan “Panel” ve “Kartlar” adlı etkinliklere yer verilmiştir. Her iki uygulamada da HIV/AIDS’e Yönelik Psiko-eğitim Programı’nın tamamı dikkate alındığında, etkili olduğu düşünülen temel uygulamalardandır.

Zeren (2006) tarafından yürütülen araştırma kapsamında, HIV/AIDS’e Yönelik Psiko-eğitim Programı iki ayrı grupta, toplam 21 öğrenci ile yürütülmüştür. Her oturumun sonunda, grup üyelerinden o günkü oturuma ilişkin düşüncelerini ve duygularını ifade etmeleri istenmiştir. Ayrıca, her oturuma ilişkin günlük tutmaları sağlanmıştır. Günlük olarak kullanılan defter, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış bir forma sahiptir. Bu formda her bir etkinlik için ayrı bir yer ayrılmış, grup üyelerinin bu kısımlara, etkinlikle ilgili olarak yazmak istedikleri her şeyi yazabilecekleri söylenmiştir. Panel ve Kartlar, grup üyeleri tarafından en etkileyici bulunan etkinliklerdendir. Grup üyelerinden bazıları, bu iki etkinliğin, HIV/AIDS’e ilişkin düşüncelerinde değişikliklere yol açtığını son oturumda da dile getirmişlerdir. Bu nedenle bu iki uygulama, programda yer alan diğer uygulamalardan öne çıkarak, bu çalışmaya konu olmuştur.

HIV/AIDS’e Yönelik Psiko-eğitim Programı, psikolojik danışmanlar tarafından uygulanabilecek, yapılandırılmış bir programdır. Programın uygulanması öncesinde, psikolojik danışmanların gerekli ise, HIV/AIDS konusunda eğitim almaları önerilebilir. Uygulamalar sırasında, grup üyelerinin tüm oturumlara katılması, programın bir bütün oluşundan dolayı önem taşımaktadır. Bu nedenle, grup üyeleri ile, tüm oturumlara

katılacaklarına ilişkin sözleşme yapılmıştır. Buna rağmen grup üyelerinden oturumlardan bazılarında gelmeyenler olmuştur. Programı uygulayacak psikolojik danışmanların bu konuya ilişkin önlemler almaları gerekebilir.

HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı, üniversiteye yeni başlayan öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiştir. Programın, gerekli çalışmalar yapılarak, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyine uygun hale getirilmesi önerilebilir. Bu ve benzeri programlar geliştirilirken, programın HIV/AIDS'e yönelik bilgi vermek kadar, HIV/AIDS açısından güvenli davranış ve olumlu tutum kazandırmayı hedefleyen çalışmalar olması, programın daha etkili ve yararlı olmasını sağlayabilir.

Bu çalışmada tanıtılan HIV/AIDS'e Yönelik Psiko-eğitim Programı ve örnek uygulamaların, HIV/AIDS'i önleyici çalışmalarda kullanılabilecek etkinliklerdir. HIV/AIDS'e yönelik önleyici çalışmalarda kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu ve benzeri çalışmaların ülkemizde yaygınlaştırılmasının da HIV/AIDS'in yayılmasını önleyebileceğine inanılmaktadır.

Notlar

- 1 Bu uygulama, "Rotheram-Borus M.J., Miller S., Kopman C, Haignere C. ve Selfridge C. (2003). *Adolescents living safely: AIDS awareness, attitudes, and actions*, California: UCLA, HIV Center for Clinical and Behavioral Studies" adlı kaynaktaki bir uygulamadan esinlenerek oluşturulmuştur.
- 2 Uygulamanın Kaynağı: Rotheram-Borus M.J., Miller S., Kopman C, Haignere C. ve Selfridge C. (2003). *Adolescents living safely: AIDS awareness, attitudes, And actions*, California: UCLA, HIV Center for Clinical and Behavioral Studies.

Kaynakça

- Ballard, D.J., White, D.M., ve Glascoff, M.A. (1990). AIDS/HIV education for preservice elementary teachers. *Journal of School Health*, 60, 262-266.
- CDC. (2003). *Centers for disease control and prevention handbook for HIV prevention community planning*. Washington DC: CDC Document.
- Duyan, V. (2001a). HIV/AIDS'in Psikolojik Boyutu. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 12, 2, 61-76.
- Duyan, V. (2001b). Sosyal hizmet öğrencilerinin HIV/AIDS konusundaki bilgileri ve HIV/AIDS'li kişilere yönelik tutumları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 12(3), 81-92.
- Duyan, V. (2001c). HIV/AIDS'e ilişkin damgalama ve sosyal destek. *Sağlık ve Toplum*, 11(1), 3-11.
- Ergör, G. ve Serdar, B. (1998). HIV/AIDS epidemiyolojisi ve korunma, (Ed. Ünal, S.) *Güncel bilgiler ışığında HIV/AIDS* (ss. 7-20), Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi.
- Fourreau, P.Ö. (1998). *Social psychological factors affecting protective behavior against AIDS in two samples of Turkish males*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Fourreau, P.Ö.ve Sunar, D. (1999). Cultural and psychological factors predicting condom use in Turkish young men: A comparison of heterosexual and homosexual samples. *Boğaziçi Journal*, 13, 157-180.
- Gökengin, D. (2002). İlk ve ortaöğretimde HIV/AIDS ve diğer cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunma eğitimi. *HIV/AIDS*, 5(4), 162-168.
- Gökşen, F. (1999). Social science and AIDS research: From individual risk to structural models. *Boğaziçi Journal*, 13, 95-104.
- Katz, R.C., Mills, K., Singh, N.N., ve Best, A.M. (1995). Knowledge and attitudes about AIDS: A comparison of public high school students, incarcerated delinquents, and emotionally disturbed adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(1), 117-131.
- Kelly, J.A. (1995). Advances in HIV/AIDS education and prevention. *Family Relations*, 44, 345-352.
- Kelly, J.A., St.Lawrence, J.S., ve Brasfield, T.L. (1991). Predictors of vulnerability to AIDS risk behavior relapse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 163-166.
- Kocaoğlu, B. ve Hayran, O. (1999). Level of knowledge and attitudes of touristic hotel staff towards HIV/AIDS in İstanbul. *Boğaziçi Journal*, 13(1-2), 181-191.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Levy, S.R., Perhats, C., Weeks, K., Handler, A.S., Zhu, C., ve Flay, B.R. (1995). Impact of a school-based AIDS prevention program on risk and protective behavior for newly sexually active students. *Journal of School Health*, 65(4), 145-151.
- Martich, F.A. ve Abbruzzese, B.J. (2000). *Behavioral interventions and research branch resource book*. Atlanta: CDC.
- Namal, A.Y. (1992). *AIDS'ten böyle korunurum 300 soru 300 yanıt*. İstanbul: AIDS Savaşım Derneği, Çetin Ofset.
- Nevada State Health Division. (2005). Chapter 6: Potential strategies and interventions. İnternetten 09.05. 2005'te elde edilmiştir: <<http://health2k.state.nv.us/hiv/prevention/chapt6.htm>>.
- Özakıncı, G. (1999). Intention to use condoms with new partners among heterosexually active Turkish university students. *Boğaziçi Journal*, 13, 145-156.
- Perlini, A.H. ve Ward, C. (2000). HIV prevention interventions the effects of role-play and behavioural commitment on knowledge and attitudes. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32(3), 133-143.
- Pektaş, H. (2000). *Halkın sağlığı açısından AIDS epidemisini önlemede HIV/AIDS danışmanlığının önemi (Hassas gruplar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir araştırma)*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Rotheram-Borus, M.J., Miller, S., Kopman, C., Haignere, C., ve Selfridge, C. (2003). *Adolescents living safely: AIDS awareness, attitudes, and actions*. California: UCLA, HIV Center for Clinical and Behavioral Studies.
- Schall V.T., Monteiro, S., Rebello, S.M. ve Torres, M. (1999). Evaluation of the ZIG-ZAIDS game: An entertaining educational tool for HIV/AIDS prevention. *Saúde Pública*, 15, 107-119.
- Shively, M., Smith, T.L., Bormann, J., ve Gifford, A.L. (2002). Evaluating self-efficacy for HIV disease management skills. *AIDS and Behavior*, 6(4), 371-379.
- St. Lawrence, J.S., Crosby, R.A., Brasfield, T.L., ve O'Bannon, R.E. (2002). Reducing STD and HIV risk behavior of substance-dependent adolescents a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(4), 1010-1021.
- Sunar, İ. (1999). STDs including HIV/AIDS as a public policy issue: The paradigmatic case of Turkey-Part 1. *Boğaziçi Journal*, 13(1), 27-40.

- Tümer, A. (2001). Sorularla ve cevaplarla HIV/AIDS. *HIV AIDS*, 4, 143-144.
- Türkiye Aile Planlaması Derneği. (1997). *AIDS hakkında bilinmesi gerekenler*. Ankara: MedicoGraphics Ajans ve Matbaacılık.
- Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. (2005). İstatistikler. İnternette 08.03.2006'da elde edilmiştir. <<http://www.saglik.gov.tr/extras/istatistikler/2005geribildirim/Tablo%2020.htm>>.
- UN. (2003). *Young people partners in HIV/AIDS prevention*. New York, UN.
- UNAIDS. (1999). *AIDS and HIV infection, information for United Nations employees and their families*. Geneva, Switzerland, UNAIDS.
- WHO. (2006a). HIV surveillance, estimations and monitoring and evaluation. İnternette 22.02.2007'de elde edilmiştir. <<http://www.who.int/hiv/topics/me/en/>>.
- WHO. (2006b). Turkey: HIV/AIDS country profile. İnternette 22.02.2007'de elde edilmiştir. <http://www.euro.who.int/aids/ctryinfo/overview/20060118_46>.
- Zeren, Ş.G. (2005). HIV/AIDS'e yönelik önleyici çalışmalarda oyunun kullanılması. Eğitimde Yeni Yönelimler II, Eğitimde Oyun Sempozyumu, Özel Tevfik Fikret Okulları, Ankara.
- Zeren, Ş.G. (2006). *HIV/AIDS'e yönelik psiko-eğitim programı'nın üniversiteye yeni başlayan ergenlerin HIV/AIDS'e yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Klasik Test Teorisine ve Örtük Özellikler Teorisine Göre Kestirilen Madde Parametrelerinin Karşılaştırılması Üzerine Ampirik Bir Çalışma

Adnan KAN*

Özet – Bu araştırmada OKS (Orta Öğretim Kurumları Sınavı) Türkçe alt testine ait maddeler klasik test teorisi (KTT) ve örtük özellikler teorisine (ÖÖT) göre analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı, KTT ve ÖÖT’ye göre kestirilen madde istatistikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak OKS Türkçe alt testi kullanılmış ve araştırma bu sınavı alan 553108 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Toplanan verilerin öncelikle ÖÖT’nin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edildikten sonra, her iki teoriye göre madde istatistikleri ve madde parametreleri BILOG ve ITEMAN programları yardımıyla kestirilmiştir. Daha sonra her iki teoriye göre kestirilen madde parametreleri ve istatistikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular göstermiştir ki; OKS Türkçe alt testinin belirtilen iki ölçme teorisine dayalı olarak kestirilen madde parametreleri ve istatistikleri büyük benzerlik göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Klasik test teorisi, örtük özellikler test teorisi, madde parametreleri, madde istatistikleri.

Abstract – An Empirical Study on the Comparison of Predicted Item Parameters with respect to Classical and Item Response Test Theories – In this study, the item statistics of OKS were analyzed according to two different theories frameworks called classical test theory (CTT) and item response theory (IRT). The purpose of this study is to bring out what are the empirical relationships between CTT and IRT based item statistic. OKS Turkish subtest was used as a data collection instrument and study was implemented on 553108 students who took the exam. Firstly, the assumption of IRT were tested on collected data. Secondly, the item statistics was estimated through BILOG and ITEMAN computer programs. After all, in order to determine the relationship between item statistics and parameter that was estimated through two different theories, Spearman Brown correlation coefficient was used. Research results indicated that the item statistics derived from these two different theories frameworks are quite comparable.

Key words: Classical test theory, item response theory, item parameters, item statistics.

Giriş

Eğitimde ve psikolojide bir çok yapı ya da özellik doğrudan gözlenemez. Bu nedenle bu tür değişkenleri ölçmek için iki alternatif ölçme teorisi geliştirilmiştir. Bunlar sırasıyla

* Adnan Kan, Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. E-mail: <adnankan@mersin.edu.tr>.

gerçek puan teorisi olarak da bilinen klasik test teorisi (KTT) ve örtük özellikler teorisi (ÖÖT). Eğitimde ve psikolojide test geliştirme aşamasında madde ve test istatistiklerini kestiren bu iki teoriden yararlanır. Eğitimle uğraşan çoğu araştırmacı KTT'ne daha aşinadır. KTT'nin en temel avantajı bir çok test durumuna uygulanmasını kolaylaştıran zayıf teorik varsayımlara sahip olmasıdır (Hambleton ve Jones, 1993). Testi uygulama ve parametreleri kestirme kolaylığı, daha az varsayım gerektirmesi ve üzerinde ÖÖT'ye göre daha çok çalışılmış olmasından dolayı test geliştirmede KTT'ye dayalı yöntemler daha çok tercih edilmektedir (Kelecioğlu, 2001). Bu sebeple, KTT, eğitimde kullanılan birçok testin geliştirilmesinde ve ÖÖT'nin oluşturulmasına ve yorumlanmasına temel teşkil etmiştir. Klasik test teorisinde iyi bir test geliştirmek için hareket noktası, madde güçlük indeksi (p) ve madde ayıricılık gücü indeksidir (r_{jx}). Bu istatistikler yardımıyla teste ait özellikler kestirilebilir (Doğan ve Tezbaşaran, 2003; Osterlind, 1989).

Bir test geliştirilirken hangi teorinin daha avantajlı olacağı hala üzerinde tartışılan ve sınırlanan bir konudur. Fakat KTT ve ÖÖT arasında bir takım farklılıklar vardır. KTT'ne göre maddeye, teste, veya bir bireye ait parametreler testi alan gruba bağlıdır. Bu sebeple herhangi bir referans olmaksızın sunulan madde karakteristikleri çok fazla bir bilgi sağlamaz. KTT'nin sınırlılığının odak noktası bir ya da birkaç grup için ölçmelerin birleştirilmesine ve yorumlanmasına temel teşkil edecek ölçüt bulunamamasıdır. KTT'nin aksine ÖÖT'nde odak noktası test değil, maddedir. ÖÖT dayandığı teorik matematiksel modelin, maddenin işleyişi (maddeyi doğru cevaplama olasılığı) ve altındaki yapı arasındaki ilişkiyi tanımlayabileceği savına sahiptir. ÖÖT'nin bu iki karakteristik özelliği bir arada ele alınırsa, bu ölçmelerin orijinal bir referans çerçevesi açısından sınırlandırılmaması anlamındadır. Bu ÖÖT'nin en büyük avantajı ve üstün yönlerinden birisidir. ÖÖT'ne göre, bir dizi madde üzerinden bir cevaplayıcı grubundan elde edilen bilgi, maddeleri tanımlayan, teorik modele ait parametreleri kestirmede kullanılır. Bununla beraber, bu değerler bir kez kestirildiğinde, orijinal referans çerçevesinin (orijinal madde seti ve orijinal cevaplayıcı grubu) sınırlayıcılığının kalktığı kabul edilir. Bir dizi madde başka bir cevaplayıcı grubuna verilebilir ve cevaplar her bir cevaplayıcıyı tek boyutlu bir ölçek üzerinde yerleştirilmek için kullanılabilir. Bu KTT'nde olduğu gibi madde karakteristiklerinin sadece orijinal grup veya orijinal madde seti için geçerli olmadığı anlamını taşır (Loyd, 1988).

ÖÖT'de madde ve test istatistiklerini kestirmek için bir çok model kullanılmaktadır. Bu modeller cevap kategorilerinin ve kestirilen madde parametresinin sayısına göre değişiklik gösterir. ÖÖT'ye ait modeller farklı matematiksel fonksiyonlardan yararlanırlar. Bazı modeller normal *ogive* fonksiyonunu bazıları ise lojistik fonksiyonları kullanırlar. θ (*theta*) olarak adlandırılan yetenek düzeyi ve kestirilen madde parametrelerinin kombinasyonu (güçlük indeksi-b parametresi, ayırdedicilik gücü indeksi-a parametresi ve şans parametresi-c) madde karakteristik eğrilerinden (MKE) de görülebileceği gibi maddenin doğru cevaplandırılma olasılığını belirler

(Hambleton ve Swaminathan, 1985; Hambleton ve diğeri, 1991). Bir maddeyi doğru cevaplama olasılığı ile bireyin yetenek düzeyi arasındaki ilişkiyi ifade eden MKE gruptan gruba değişmez ve bu eğriyi belirleyen parametreler de sabit parametreler olarak kalır (Lord ve Novick, 1968). Ancak bu değişmezliğin sağlanması bazı şartlara bağlıdır. Bu şartlar ÖÖT'nin varsayımlarını oluşturur. Bunlar, tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve normallik varsayımlarıdır (Lord ve Novick, 1968; Hambleton ve Swaminathan, 1985). Her iki teoremin ortak varsayımı, test puanlarının normal dağılıma sahip olmasıdır. Normallik varsayımının karşılanması durumunda ÖÖT'deki a ve b parametreleri ile KTT'deki madde güçlük indeksi (p) ve (r_{jx}) arasında geçiş sağlanabilmektedir (Lord ve Novick, 1968; Crocker ve Algina, 1986).

Bu iki teoremin madde seçme yada test geliştirme prosedürleri göz önüne alındığında aynı sonuçları üretilip üretmeyeceği merak konusu olmuştur. Bu çalışma ile bu ve benzeri sorulara cevap aranmış, çalışmanın bulgularına ve daha önceki literatüre dayalı yorumlamalar yapılmıştır.

Yöntem

Verilerin Toplandığı Grup ve Ölçme Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yapılan 2001 Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKÖSYS) Türkçe alt testi kullanılmıştır. Araştırma bu testi alan 553.108 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

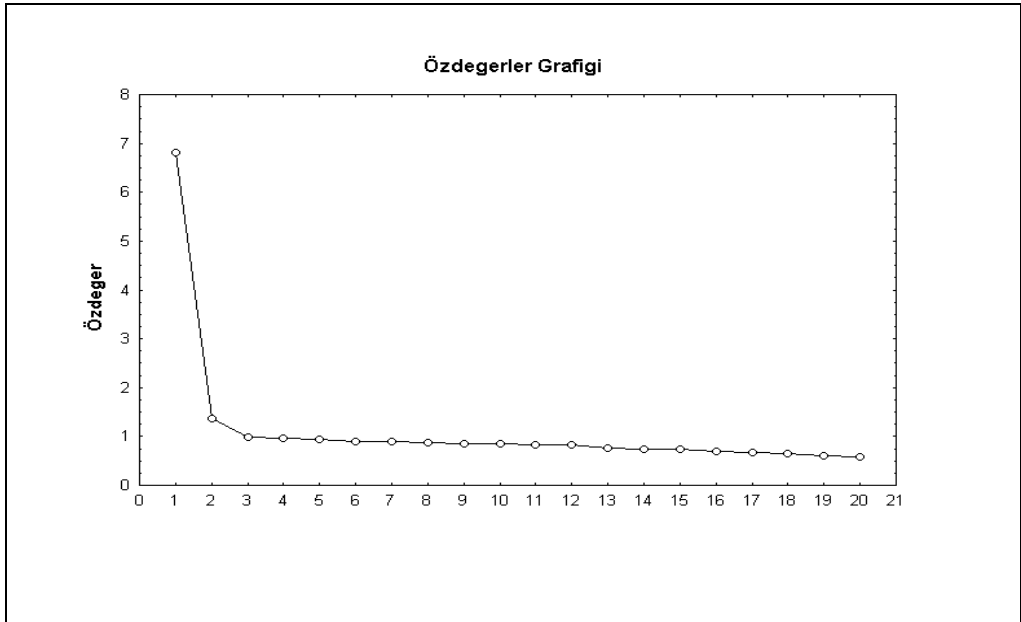
Verilerin Analizi

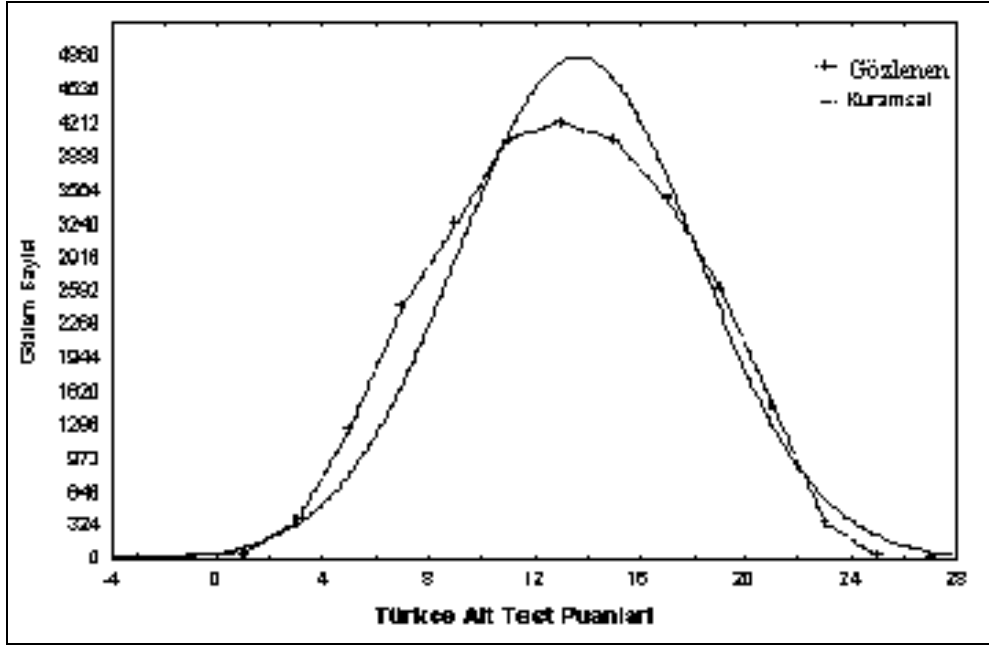
Verilerin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, evrene ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde, Türkçe alt testinin başarı puanları dağılımı, standart normal dağılıma göre çok hafifçe sola çarpık ve basıktır. Çarpıklık değerinin yaklaşık 0 bulunmuş olması verilerin oluşturduğu dağılımın simetriğe çok yakın bir şekil aldığı göstergesi olarak kabul edilebilir. İkinci aşamada, evrenden elde edilen verilerin ÖÖT'nin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Tek boyutluluk ve yerel bağımsızlık varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için temel bileşenler analizi yapılmış ve Türkçe puanlarına ilişkin özdeğer-bileşen grafiği Şekil 2'de verilmiştir. Grafiğe göre birinci faktör çok yüksek bir özdeğere sahip olmakla birlikte, bu faktörden sonra gelen ilk özdeğer birden bire düşmektedir. Bu testin dominant (baskın) tek faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Testin tek boyutlu olması, ÖÖT varsayımlarından tek boyutluluğun yanında yerel bağımsızlık varsayımının da karşılandığını kabul etmek için yeterli kanıt olarak görülmektedir (Lord, 1980; Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Tablo 1: Türkçe Alt Test Puanları Dağılım Bilgileri

Madde Sayısı	25
Yanıtlayıcı Sayısı	553.108
Ortalama	13,62
Varyans	20,79
Çarpıklık	-0,04
Basıklık	-0,67
Güvenirlik	0,77
Ölçmenin Std. Hatası	2,17
Ortalama Güçlük	0,55

Betimsel istatistikler ve Şekil 2 incelendiğinde, standart normal dağılıma göre çok hafif sola çarpık ve basık olduğu gözlenebilir. Çarpıklık değerinin yaklaşık 0 bulunmuş olması sebebiyle evrendeki dağılımın ÖÖT'nin normallik varsayımını karşıladığı kabul edilebilir. Üçüncü aşamada ise ÖÖT'ye ve KTT'ye göre madde istatistikleri ve parametreleri BILOG ve ITEMAN paket programları aracılığıyla kestirilmiş ve daha sonra araştırmanın problemine cevap bulmak amacıyla ÖÖT'ye ve KTT'ye göre Madde istatistikleri ve parametreleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman'ın sıra farkları korelasyonu hesaplanmıştır.

**Şekil 1:** Türkçe Alt Testi Özdeğerler Çizgi Grafiği



Şekil 2: Türkçe Alt Testi Sıklık Dağılım Grafiği

Bulgular ve Yorum

Araştırmada öncelikle OKS Türkçe alt testine ilişkin madde parametreleri ve istatistikleri KTT'ye ve ÖÖT'ye göre belirlenmiş ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde KTT'ye göre kestirilen OKS Türkçe alt testine ait madde güçlük indekslerinin 0,23 (madde 15) ile 0,92 (madde 2) arasında değerler aldığı ve ortancasının 0,55 olduğu, ayırıcılık gücü indekslerinin ise ortancası 0,40 olmak üzere, 0,11 (madde 16) ile 0,56 (madde 21) arasında değiştiği gözlenmiştir. Öte yandan ÖÖT'ye göre kestirilen a parametrelerinin ortancası 0,51 olmak üzere, 0,12 (madde 16) ile 0,87 (madde 2) arasında değiştiği, b parametrelerinin ise ortancası -0,23 olmak üzere -2,13 (madde 2) ile 2,56 (madde 15) arasında değiştiği gözlenmiştir. Tablo ve bulgular dikkatle incelendiğinde, KTT'ye ve ÖÖT'ye göre kestirilen madde parametrelerinin birlikte değişim gösterdiği gözlenebilir. Her iki teoriye göre en düşük ayırıcılık gücüne 16. madde sahipken, en kolay maddenin de her iki teoriye göre 2. madde olduğu gözlenebilir.

Ayrıca OKS Türkçe alt testinde yer alan maddelerin KTT ve ÖÖT'ye dayalı olarak kestirilen madde ayırıcılık gücü ve madde güçlük değerleri arasındaki ilişki Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2: OKS'ye İlişkin KTT ve ÖÖT'ye Ait Madde Parametre Değerleri

Madde	<i>p</i>	r_{jx}	<i>a</i>	<i>b</i>
1	0,45	0,35	0,41	0,33
2	0,92	0,49	0,87	-2,13
3	0,76	0,52	0,77	-1,17
4	0,26	0,21	0,25	2,56
5	0,33	0,40	0,49	0,98
6	0,47	0,29	0,33	0,21
7	0,69	0,55	0,83	-0,80
8	0,55	0,26	0,30	-0,45
9	0,65	0,33	0,40	-1,01
10	0,62	0,52	0,71	-0,53
11	0,39	0,41	0,51	0,62
12	0,38	0,35	0,41	0,75
13	0,76	0,49	0,70	-1,20
14	0,64	0,38	0,46	-0,82
15	0,23	0,26	0,31	2,51
16	0,46	0,11	0,12	0,87
17	0,42	0,54	0,75	0,32
18	0,55	0,50	0,66	-0,23
19	0,79	0,40	0,54	-1,67
20	0,54	0,36	0,43	-0,22
21	0,72	0,56	0,84	-0,93
22	0,42	0,48	0,63	0,35
23	0,78	0,52	0,80	-1,26
24	0,24	0,28	0,35	2,14
25	0,61	0,57	0,84	-0,46

Tablo 3: KTT ve ÖÖT'ye Dayalı Olarak Kestirilen Madde Ayırıcılık Gücü ve Madde Güçlük Değerleri Arasındaki İlişki

		ÖÖT	
		<i>a</i>	<i>b</i>
KTT	r_{jx}	0,961**	-
	<i>p</i>	-	0,981**

p<0,01

Tablo 3'e göre, OKS Türkçe alt testinde yer alan maddelerin KTT ve ÖÖT'ye dayalı olarak kestirilen madde ayırıcılık güçleri arasındaki korelasyon katsayısı 0.961 iken madde güçlük indeksleri arasındaki korelasyon katsayısı ise 0.981 olup elde edilen bu katsayılar 0.01 düzeyinde manidardır. Bu bulgu elde edilen madde ayırıcılık gücü ve madde güçlük değerlerinin birbirleriyle tutarlı olduğu, farklı kuramlara göre

kestirilen madde ayırıcılık gücü ve madde güçlük değerleri bakımından kuramlar arasında büyük bir farklılığın olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Fakat korelasyon katsayılarının büyüklüğü göz önüne alınırsa, her iki teoriye göre kestirilen madde güçlük indekslerinin madde ayırıcılık gücü değerlerine göre birbiriyle daha tutarlı olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, OKS Türkçe alt testine ilişkin madde parametreleri Klasik Test Teorisi (KTT) ve Örtük Özellikler Teorisine (ÖTT) göre analiz edilerek elde edilen madde parametreleri arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Böylece bu iki kuramın madde seçme ve test geliştirme prosedürü açısından benzer sonuçlar üretip üretmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

OKS Türkçe testinde yer alan maddelerin klasik test kuramı ve örtük özellikler kuramına göre kestirilen madde ayırıcılık güçleri ve güçlük indeksleri arasındaki ilişkiler *Spearman* sıra farkları korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Sonuç olarak her iki teoriye göre kestirilen madde güçlük indeksleri arasındaki korelasyon, 0,981 iken madde ayırıcılık gücü indeksleri arasındaki korelasyon ise 0,961 olarak bulunmuştur. Her iki kurama göre kestirilen madde ayırıcılık güçlerinin ve madde güçlük indekslerinin birbirine benzediği diğer bir deyişle, benzer sonuçlar ürettiği söylenebilir. Ancak madde ayırıcılık gücü indekslerine ilişkin korelasyonların madde güçlük indekslerine ilişkin korelasyonlardan görece daha düşük olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, Gelbal (1994), Erden (1997), Fan (1998), Stage (1998), Somer (1998), Nartgün (2002)'nin ulaştığı sonuçları desteklemektedir. Söz konusu çalışmalarda da test maddelerine ait klasik kurama ilişkin p ve r_{jx} istatistikleri ile örtük özellikler teorisine ilişkin a ve b parametreleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve oldukça yüksek korelasyonlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara dayanılarak KTT ve ÖÖT arasındaki kuramsal farklılıklara rağmen, madde istatistikleri ve madde parametreleri açısından uygulamada elde edilen sonuçların fazlasıyla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, test geliştirme ve madde seçme sürecinde, testi oluşturacak maddelerin her iki teoriye göre de hemen hemen aynı olacağı başka bir deyişle, her iki teorinin de madde seçme ve test geliştirme sürecine ilişkin olarak benzer sonuçlar ürettiği söylenebilir. Bu sebeple teste madde seçme ve test geliştirme sürecine ilişkin koşullar sağlandıktan sonra testi oluşturacak maddelerin seçilmesi aşamasında eğitimciler yada uygulayıcılar iki teoriden herhangi birini kullanabilirler. Örtük özellikler teorisine göre test geliştirmek için uygulamanın klasik test teorisine göre daha büyük grup gerektirmesinden dolayı, puan dağılımına ilişkin koşullar sağlandıktan sonra klasik test teorisine göre test geliştirme daha pratik bir yol olarak önerilebilir. (Kelecioğlu, 2001). Bununla birlikte, klasik test teorisinde karşılığı

bulunmayan madde ve test bilgi fonksiyonları da madde seçme ve test geliştirmenin ÖÖT'ye göre yapıldığı durumlarda başvuru önemli referans noktalarıdır. Bu açıdan bakıldığında, ÖÖT'ye dayalı test geliştirecek araştırmacıların bu parametreleri de göz önüne almaları gerekmektedir. Bu çalışma madde seçme ve test geliştirmede önemli yer tutan madde istatistiklerinin iki teoriye göre karşılaştırılması üzerine yapılandırılmış olup, klasik test teorisinde bu parametrelerin karşılığı olmadığı için karşılaştırma yapılamamıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Crocker, L ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Doğan, N. ve Tezbaşaran, A.A. (2003). Klasik test kuramı ve örtük özellikler kuramının örneklem bağlamında karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 58-67
- Erden, D. (1997). Örtük özellikler ve klasik test teorisine yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen Likert tipi tutum ölçeğinin psikometrik özelliklerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fan, X. (1998). Item response theory and classical test theory: An empirical comparison of their item-person statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 58(3), 357-381
- Gelbal, S. (1994). P madde güçlük indeksi ile rash modelinin bir parametresi ve bunlara dayalı yetenek ölçüleri üzerine bir karşılaştırma. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hambleton, R.K. ve Jones, R.W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational Measurement: Issues and Practice*.12(3), 38-47.
- Hambleton, R.K. ve Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Hambleton, R.K., Swaminathan, H., ve Rogers, H.J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Kelecioğlu, H. (2001). Örtük özellikler teorisindeki b ve a parametreleri ile klasik test teorisindeki p ve r istatistikleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 104-110.
- Lord, F.M. ve Novick, M.R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Lord, F.M. (1980). *Application of item response theory to practical testing problem*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Loyd, B.H. (1988). Implication of the item response theory for the measurement practitioner. *Applied Measurement in Education*, 2, 135-143.
- Nartgün, Z. (2002). Aynı tutumu ölçmeye yönelik Likert tipi ölçek ile metrik ölçeğin madde ve ölçek özelliklerinin klasik test kuramı ve örtük özellikler kuramına göre incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Osterlind, S.J. (1989). *Constructing test items*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Stage, C. (1998). Item analysis based on item response theory and on classical test theory: A comparison. The International Swe SAT Conference, San Diego.
- Somer, O. (1998). Kişilik testlerinde klasik ve modern test kuramları ile madde analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 1-15.

Yazarlara Duyuru

Mersin Üniversitesi (MEÜ) Eğitim Fakültesi Dergisi *eğitim alanına katkıda bulunmayı amaçlayan*, ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip özgün araştırma makalelerinin, deneme/derleme ve çevirilerin yayınlandığı bilimsel ve hakemli bir dergidir. *Her kurumdan ve her ulustan* bilim insanlarının yazılarına açıktır.

Makale dili olarak başta Türkçe olmak üzere İngilizce, Almanca ve Fransızca kullanılır.

Dergi, yılda iki defa yayınlanmakta olup gönderilecek çalışmaların daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış olması zorunludur.

Derginin yayın kurulu tarafından incelenip yayınlanmasına karar verilen yazılar, gerek duyulması durumunda, gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda gözden geçirmeleri için yazarlarına geri gönderilebilir. Dergiye gönderilen yazılar, yayınlansın ya da yayınlanmasın, geri yollanmaz. Daha önce bir kongrede sunulmuş olan bildirimler, dipnot olarak bildirilir (kongrede sunulmuş araştırma makalelerinin sunumdan itibaren iki tam yılı geçmemiş olmaları gerekmektedir). Bu tür çalışmalarda, çalışmalara katkısı olan kişilere, katkıları belirtilmek koşuluyla, teşekkür edilebilir.

Makalelerin değerlendirilmesinde şu ölçütler göz önünde bulundurulur :

Başlığın yazının içeriğine uygunluğu, bilimsel açıdan yeniliği (orjinalliği), kuramsal açıdan katkıda bulunuşu, Türkçe ve/veya yabancı literatürü yansıtmadaki yeterliği, araştırma yönteminin sağlamlığı, araştırma örnekleme/grubu/deneklerin seçiminin uygunluğu, istatistiksel tekniklerin seçimi ve kullanımının uygunluğu, bulguların öneminin açıklanması, bulguların tartışılmasının yeterliliği, yazı dilinin açık ve anlaşılabilir oluşu, kullanılan dilin dilbilgisi ve yazım kurallarına uygunluğu ve kaynak yazımının dergi yazım kurallarına uygunluğu.

Türkçe yazılarda Türk Dil Kurumu'nun yazım kılavuzu örnek alınmalı ve olabildiğince Türkçe sözcükler kullanılmalıdır. Türkçe'de pek alışılmamış sözcükler yazıda kullanılırken ilk geçtiği yerde yabancı dildeki karşılığı araç içinde verilmelidir. Üç Avrupa dilinin birinin kullanıldığı makalelerde, bilimsel taksonomiye uygun kavramlar seçilmelidir.

Bir makalenin dergide yer alabilmesi için, yazı inceleme kurulunun konu alanı ile ilgili üç üyesinden (hakem) en az ikisi tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekmektedir. İnceleme kurulu tarafından önerilen değişiklikler benimsenmezse yazı, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Yazar(lar)la yazı inceleme kurulu arasındaki iletişimi yalnızca Yayın Kurulu sağlar. Makalelerdeki tüm değişiklikler yazarları tarafından yapılır. İnceleme kurulundan geçen ve son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz. Yazılar 3'ü isimsiz biri isimli olmak üzere 4 kopya olarak gönderilmeli, ek ve kaynakçayla birlikte 15 sayfayı geçmemelidir. Makaleler MS Word 6.0 ve/veya üzeri program kullanılarak ve 3.5 inç disket ile yayın kuruluna iletilmelidir. Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında, beyaz kağıda üst, alt, sağ ve soldan 30'ar mm boşluk bırakılarak, 130x180 mm alana tek aralıklı, düz metin tek sütun olarak yazılmalıdır. Sayfa numarası verilmemelidir. Yazı karakteri olarak metnin tamamında "Times New Roman" kullanılmalıdır.

Hangi makalenin, derginin hangi sayısında yayınlanacağına konu bütünlüğü oluşturmak için yayın kurulu karar verir.

Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

1. Başlık

Başlık 16 punto, ilk harfleri büyük, ortalı ve koyu; alt başlıklar 10,5 punto, tek sütun iki tarafa dayalı; yazarın adı soyadı 10,5 punto, soyadı büyük harflerle ve ortalı; yazar birden fazla ise, adlar yan yana yazılmalıdır. Yazar(lar)'ın ünvanıyla birlikte, çalıştığı yer ve varsa araştırmanın yapıldığı üniversite, laboratuvar ya da kuruluşun açık adı, varsa e-posta adresi dipnotta özel imle (*) belirtilmelidir.

2. Özet

Her makalenin başında Türkçe ve diğer Avrupa dillerinden birinde (İngilizce, Fransızca ve Almanca) olmak üzere iki özet bulunmalıdır. Makalenin dili Türkçe ise "özet"; yabancı dilde ise ilgili dilin "özet" ifadesi ile özeti başa gelmelidir. Makale Fransızca veya Almanca ise, İngilizce bir özet daha eklenmelidir. Yabancı dildeki "özet" ifadesinden sonra, özetten önce başlığın yabancı dildeki karşılığı yazılmalıdır.

Özet, 9 yazı büyüklüğünde ve 150 sözcüğü geçmeyecek şekilde tek sütun olarak yazılmalıdır. Her makalede her özeti altında o dilden anahtar sözcükler (3 ile 10 sözcük arasında) bulunmalıdır. Anahtar sözcükler küçük harfle yazılmalıdır.

3. Bölümler ve Alt Bölümler

Ana bölüm başlıkları numaralandırma yapmadan sola dayalı, 10,5 punto, ilk harfleri büyük ve koyu olarak yazılmalıdır. Alt bölüm başlıkları ise yine sol kenara gelecek şekilde ilk harfleri büyük, 10,5 punto, koyu ve bu kez italik olarak yazılmalıdır. Alt bölümlerin altında yer alan bölümlerin başlığı için italik ama koyu olmayan karakterler seçilmelidir.

Görgül makalelerde ana metin sırasıyla; giriş, yöntem, bulgular ve tartışma/yorum bölümlerinden oluşmalıdır. Derleme türü makalelerde, makalenin içeriğine bağlı olarak bu sıra izlenmeyebilir. Ancak gerek derleme ve gerekse görgül makalelerin her ikisinde de araştırmanın/çalışmanın amacı belirtilmelidir. Makale başlığı, özet ve *abstract*'tan sonra "Giriş" alt başlığı yazılarak metne başlanmalıdır. Yöntem, bulgular ve tartışma/yorum bölümlerine yeni sayfadan başlanmamalı; bir bölüm bittikten sonra, aynı sayfada diğeri onu izlemelidir.

4. Kaynakların Belirtilmesi

Makalenin sonunda, varsa ek(ler)den önce kaynaklar yazarın veya kurum isminin isim sırasıyla belirtilmelidir. Kaynaklar 9 punto ile aralık bırakmadan ardı ardına yazılmalıdır.

4.1. Göndermeler

4.1.1. Tek yazarlı.

"Ellis (1997),"; "Ellis (1997)'e göre....."; "(Ellis, 1997)".

4.1.2. İki yazarlı.

"Abrams ve Ellis (1994),"; "Abrams ve Ellis (1994)' e göre ..."; "(Abrams ve Ellis, 1994)".

4.1.3. Üç - beş yazarlı.

Yazar soyadları, çalışmanın içinde yer alan sıraya göre verilir: "(Demerouti, Bakker, Nachreiren, ve Schaufeli, 2000)". Aynı çalışmaya ikinci kez gönderme yapmak gerekiyorsa, sadece ilk yazarın

soyadı yazılır. Diğerleri için Türkçede “ve ark.”, kısaltmaları kullanılır: “(Ulusoy ve ark., 1999)”.

4.1.4. Altı ve daha fazla yazarlı.

Sadece ilk yazarın soyadı "ve ark" kısaltması kullanılır. Ancak, kaynakçada kısaltma kullanılmaksızın tüm yazarların isimleri yazılmalıdır: “(Özdemir ve ark., 2002)”.

4.1.5. Kurum yazarlığı.

İlk göndermede kurumun açık adı, yanında kısaltması ve tarih verilir: “(Türk Standartları Enstitüsü [TSE], 1999)”.

4.1.6. Aynı soyadı taşıyan birden fazla yazar.

Aynı soyadı taşıyan yazarları birbirinden ayırmak için adlarının baş harfleri de kullanılır: “G. Underwood (1998) ve J. D. Underwood (1999) araştırmalarında bu konuya değinmiştir.”.

4.1.7. Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eseri varsa; yayın tarihine bir harf eklenerek ayırım sağlanır: “(Berke, 2002a)” ; “(Berke, 2002b)”.

4.1.8. Birden fazla yayına aynı anda gönderme.

Yazar soyadına göre alfabetik sıra izlenir: “Bu konuda yapılan araştırmalar (Işık, 1997; Kara, 1996; Keskin, 1996) göstermiştir ki...”.

4.1.9. İkincil kaynaktan alıntı.

İkincil kaynak esas kaynakça listesinde gösterilir. Metinde ise, sadece orijinal çalışmayı yapan/yapanların adı verilir. Birincil kaynaktan bahsedildikten sonra, ikincil kaynak “aktaran” şeklinde belirtilir: “... konusunda Adler’in yaklaşımı esas alınmaktadır (aktaran, Coltheart 2001).”; “(Grayson ve Meilman; aktaran, Perine ve Lisle, 1995).”.

4.2. Kitaplar

Kitap adlarında (özel isimler hariç) sadece ilk harf büyük yazılır.

4.2.1. Tek Yazarlı

Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

4.2.2. İki Yazarlı

Corsini, R.J. ve Wedding, D. (1989). *Current psychotherapies*. Illionis: F.E. Peacock Publishers Inc.

4.2.3. Editörlü Kitaplar

Ellis, A. (1973). Rational-emotive psychotherapy, In Patterson, C.H. (Ed.), *Theories of counseling and psychotherapy* (ss. 49-57). New York: Harper and Row Publishers.

4.2.4. Çeviri Kitapları

Stora, J.B. (1994). *Stres* (Çev. Kalın, A.). İstanbul, İletişim Yayınları.

4.3. Dergiler

Ültanır, E. (1998). Üniversite Öğrencileri İçin Geliştirilen Problem Tarama Envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 23-32.

Toma, J. D. (1997). Alternative inquiry paradigms, faculty cultures, and the definition of academic lives. *The Journal of Higher Education*, 68, 679-705.

4.4. Bildiriler

Gündüz, B. (1999). Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi, VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

4.5. Tezler

Gökçakan, N. (1997). *Çeşitli derecelerdeki depresyonun giderilmesinde Beck'in bilişsel terapisinin etkinliğinin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

4.6. Elektronik kaynaklar:

4.6.1. WEB Sitesine Atıfta Bulunma

Bir WEB sitesinin tümüne (belli bir sayfaya değil) atıfta bulunmak için, sitenin adresini vermek yeterli olacaktır.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği <<http://www.pdr.org.tr>>.

(PDR dergisinin ilgili sayfası eklenecek)

4.6.2. Bir WEB Sitesindeki Belirli Bir Sayfaya Atıfta Bulunma

4.6.2.1. Duyuru

Children's Defense Fund. (25 Şubat 2000). Urge Congress to support increase investments in child care, head start and after-school in the FY2001 Budget [Duyuru]. Washington, DC: Autor. İnternette 13 Mart 2000'de elde edilmiştir: <<http://www.childrensdefense.org/takeaction/childcare.htm>>.

4.6.2.2. Özet

Irak, M. (1998). Uyku ve bilgi işleme süreçleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1), 17-30. İnternette 08 Ocak 2000'de elde edilmiştir. <<http://www.psikolog.org.tr/tpy/1/metehan.htm>>.

4.6.3. Bir WEB Sitesinde Belirli Bir Sayfa

Türk Psikologlar Derneği deprem özel çalışma grubu basın bildirisi: Deprem bölgesi eğitim-öğretim yılına hazır mı? (22 Eylül, 1999) Ankara: Türk Psikologlar Derneği. İnternette 08 Ocak 2000'de elde edilmiştir. <<http://www.psikolog.org.tr/deprem/basinbildiri5.htm>>.

4.6.4. Elektronik Dergiler

4.6.4.1. Dergide Basılan ve İnternette Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler.

VandenBos, G., Knapp, S. ve Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates [Electronic Version]. *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123.

4.6.4.2. Sadece İnternette Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler.

Fredrickson, B.L. (2000, March 7). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3, Article 0001a. Retrieved November 20, 2000, from <<http://Journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.htm>>.

4.6.4.3. Elektronik Veri Tabanlarından Alınan Makaleler.

Elektronik veri tabanları için tarih (CD-ROM'lar için belirtilmez), kaynak (örn. SCCI, ERIC) ve *Cilt 2, Sayı 2, Aralık 2006*

veritabanının adı ile diğer ek bilgiler (madde numarası gibi) belirtilmelidir. WEB kaynakları içinse, o veritabanına giriş sayfasının adresi (URL) verilmelidir:

“Saracho, O.N. (1999). A factor analysis of preschool children’s play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), pp. 165+. İnternette 08 Ocak 2000’de EBSCO veritabanından (Academic Search Elite) alınmıştır: <<http://www.ebscho.com>>.”.

5. Şekiller

Diyagram ve grafikler beyaz bir kağıt üzerine basılabilecek nitelikte, 130x180 mm’den büyük olmayacak şekilde çizilmiş olmalı, mikrograflar, radiograflar ve fotoğraflar siyah beyaz parlak kağıda basılmış olmalıdır. Büyük şekillerin bir numarası ve alt yazısı olmalı kaynak kullanılmış ise parantez içinde şekil altına yazılmalıdır. Kural olarak şekiller, metin içinde bahsedildikleri sayfayı takip eden sayfanın başında yer almalıdır.

6. Tablolar

Tablo yazısı üstte solda yazılmalı ve içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablolar metin içinde tablo numarasıyla verilmelidir. Tablo metni 10,5 punto ya da 9 olmalı; tablolar 130x180mm boyutlarını aşmayacak şekilde, ortalanarak oluşturulmalıdır. Tablolar, esas olarak, metin içinde bahsedildikleri sayfayı takip eden sayfanın başında yer almalıdır. İlgili not ve kaynaklar, tablonun altında, “*Not:*” veya “*Kaynak:*” ifadelerinden sonra, belirtilmelidir.