

Millî Eğitim

National Education

güz / autumn 2016 • yıl/year 45 • sayı/number 212

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Education and Social Sciences
Üç Ayda Bir Yayınlanır / Published Quarterly
Hakemli Bir Dergidir / A Refereed Journal
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi / The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
İsmet YILMAZ

Yayın Yönetmeni / General Director
Salih AYHAN

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü / Editor in Chief
Ercan ŞEN

Yayın Kurulu / Editorial Board
Doç. Dr. Yusuf TEKİN
Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ
Salih AYHAN
Ercan ŞEN
Doç. Dr. Erol YILMAZ
Dr. Necmettin TÜRİNAY

Editör / Editorial
Arif BÜK

Ön İnceleme Kurulu / Pre-evaluation Board
Arif BÜK
Adem KARAFİLİK

İngilizce Danışmanı / English Adviser
Nurcan ŞEN

İletişim ve Koordinasyon / Communication
Arif BÜK (arifbuk@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design
Ekrem ACAR

Dizgi / Composition
Pınar BALKIŞ

Adres / Address

Millî Eğitim Bakanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat
Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr

Tel/Phone: (0312) 413 19 13 - 413 19 17 Fax: (0312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Ministry of National Education Publications: 6262
Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series: 327

22/12/2015 tarih ve 13210228 sayılı Makam Oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed as 5000 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 22/12/2015 and the number of 13210228.

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. İbrahim COŞKUN	Yrd. Doç. Dr. Celal ASLAN
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK	Yrd. Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT
Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN	Yrd. Doç. Dr. Esin BAĞCAN BÜYÜKTURAN
Prof. Dr. Münevver ÇETİN	Yrd. Doç. Dr. Fatih ÖZDEMİR
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ	Yrd. Doç. Dr. Mehmet ERKOL
Doç. Dr. Ferudun SEZGİN	Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAŞAR
Doç. Dr. Kemal KAHRAMANOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN
Doç. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN	Yrd. Doç. Dr. Sibel AÇIŞLI
Doç. Dr. Nermin YAZICI	Yrd. Doç. Dr. Türker KURT
Doç. Dr. Nihat ALAYOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Vicdan ALTINOK
Doç. Dr. Özay KARADAĞ	Yrd. Doç. Dr. Zehra KADERLİ

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL 'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası
TR 88 000 100 25 32 054 95 21 35 063 nolu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin
Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat
06648 Kızılay / ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

İletişim: (0312) 413 19 13

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler/Table of Contents

Mikro Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına ve Mesleğe Yönelik Tutumlarına Etkisi

The Effects of Micro Teaching Method on Pre-Service Teachers' Efficacy Belief and Attitude Towards Teaching Profession

Şükran TOK • 5

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

The Examination of Preschool Teacher Candidates' Attitudes on Inclusive Education

**Özlem OKYAY
Ceren MUTLUER
Gürkan PEKER • 27**

Teknik Meslek Lisesi Öğrenci ve Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Tekniğiyle Oluşturulan Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri

The Opinions of Technical and Vocational High School Students and Teachers about Learning Environment Which are Formed by Active Learning Method

**Fatma Nur BÜYÜKBAYRAKTAR ERSOY
Refik DİLBER • 45**

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları -Nitel Bir Araştırma-

Qualitative Study about Qualities of Ideal Teacher Who Teaches Moral Values According to Religious Culture and Ethics Teachers

Muhammed Esat ALTINTAŞ • 61

Öğretim Elemanı-Öğrenci Arasındaki Örtük İlişkiler İle Öğrencilerin Başarı Algıları Arasındaki İlişki

Relations of Students' Success Perceptions and Implicit Relations Between Instructor-Student

**Serhat GÜNDOĞDU
Mustafa YAŞAR • 81**

Osmanlı Türkçesinin Öğretimi *The Ottoman Turkish in Teaching*

Mehmet ULUCAN • 93

Medya Okuryazarlığı Becerilerinin İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) İçerisindeki Yeri *The Place of Media Literacy Skills in Secondary (6, 7 and 8 Classes) School Turkish Lesson (2006) Curriculum*

**Hüseyin SAYIN
Ali GÖÇER • 115**

Liderlik Özellikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması ve Öğrencilere Yönelik Bir Araştırma *Leadership Qualities: A Scale Development Study and A Research on Students*

**Ramazan CANSOY
Muhammet Emin TÜRKOĞLU
Hanifi PARLAR • 139**

Kent ve İnsan Odağında Onat Kutlar'ın Şiirleri *Onat Kutlar's Poems in the Context of City and Individual*

Macit BALIK • 161

Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında Görev Yapan Personelin Mobbing Yaşama Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi *Examination of Mobbing Exposure Level of Personnel in the Central Organization Ministry of National Education According to Some Variables*

Yasemin PATTABANOĞLU • 175

Türk Kültürü Bağlamında Ağrı İli Alkarısı İnanmaları *The Beliefs of 'Alkarısı' in Agrı*

**Akif ARSLAN
Şahin ÇELİKKAYA
Abdulhan TAŞBAŞI • 201**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 211

MİKRO ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİK İNANÇLARINA VE MESLEĞE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Şükran TOK*

Öz: Bu çalışmanın amacı, mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmada, tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi'nde okuyan 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma da veriler, "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının, mikro öğretim yöntemini öğretmenlik mesleğine hazırladığı, kuram ve uygulama arasında bağ kurarak öğretim becerilerini geliştirdiği, öz değerlendirme ve düzeltme olanağı sağladığı, mesleki öz güven geliştirdiği, mikro ders deneyimleri sırasında heyecanın üstesinden geldikleri ve aktif ve zevkli bir yöntem olarak nitelendirdiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Mikro öğretim, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmen öz yeterlik inançları, öğretmen adayları

* Prof. Dr.; Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

THE EFFECTS OF MICRO TEACHING METHOD ON PRE-SERVICE TEACHERS' EFFICACY BELIEF AND ATTITUDE TOWARDS TEACHING PROFESSION

Şükran TOK*

Abstract

The objective of the study is to examine the effects of micro teaching on pre-service teachers' efficacy and attitudes towards teaching profession. The one group pretest-posttest experimental design was used in the study. The study group was composed of 30 pre-service teachers at Pamukkale University. The data were collected by administering the "Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)" and "The Attitude Scale towards Teaching (ASTT)". As a result of the study it has been found that micro teaching has a positive effect on pre-service teachers' efficacy belief and their attitudes towards teaching profession. In addition, it has also seen that pre-service teachers described micro teaching method as it prepares for teaching profession, develops teaching skills by establishing a connection between theory and practice, develops professional self-confidence, gives an opportunity to self-evaluation and correction, helps to overcome excitement during micro teaching experiences and an enjoyable and active method.

Keywords:Micro teaching, attitudes towards teaching profession, teacher efficacy beliefs, pre-service teachers

Giriş

Eğitimciler için öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik etkili eğitim programları geliştirmek, önemli konulardan biridir (Cotrell, Doty, 1971). Öğretmen eğitimi programlarında, çeşitli stratejiler ve etkinlikler bu programların etkililiğini artırmak için kullanılmaktadır. Benton-Kupper'a (2001) göre 21. yüzyılda mikro öğretimle birleştirilen öğretmen eğitimi programları hala aktif ve güçlüdür ve öğrenci perspektifinden bakıldığında oldukça yararlıdır. Mikroöğretimin kuramsal temeli başlangıçta davranışçı kuram ile ilişkilendirilmiştir ancak daha sonra davranış şekillendirme tekniğinden ziyade mesleki bir yansıma tekniği olarak kullanılmaya başlanmıştır (Morrison, 2010; akt.He ve Yan, 2011). Mikro öğretim öğretmen davranışlarında olumlu de-

* Assoc. Prof. Dr.; Pamukkale University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

◆ Şükran Tok

ğışmeler yaratabilir ve adayın mikro öğretimdeki performansı, gerçek sınıf ortamında gerçekleştireceği performansın yordayıcısı olabilir (Cooper, Allen, 1970). Bu nedenle uygulamalı öğretim ortamlarında öğretmen davranışlarını etkileyen birçok değişkeni daha fazla kontrol etmeyi sağlayan mikro öğretim, öğretmen eğitiminde karşılaşılan bazı problemleri çözmek için tamamlayıcı bir eğitim (Cotrell, Doty, 1971; Evans, 1980) olarak kullanılabilir.

Mikro öğretim, ilk defa 1963'te Stanford Üniversitesi stajerlik programında kullanılan bir öğretmen eğitimi tekniğidir. Teknik, 5-10 dakikalık bir dersi dikkatlice planlamayı, öğretim becerilerini kullanmayı ve video kayıtlarını izlemeyi kapsar (Allen, 1967). Mikro öğretim dersi sırasında, danışman öğretmen/öğretmen eğitimcisi, öğretmen adayını rahatsız etmeden izler ve daha sonra dönüt vermek için gösterdiği performansı kayıt eder (Kpanja, 2001). Öğretmen adayı dersi sunduktan sonra danışman öğretmen dersin güçlü ve zayıf yönlerini analiz eder ve dersin nasıl geliştirileceğini öğretmen adayıyla tartışır (Cooper, Allen, 1970). Zaman zaman diğer adayların mikro dersin eleştirel analizini yapmasına izin verilir. Bunun amacı zayıf noktaların düzeltilerek adayın öğretim becerilerini geliştirmektir (Kpanja, 2001). Değerlendirmeler sonucunda elde edilen öneriler doğrultusunda aday, dersi yeniden planlar. Ders yeniden öğretildikten sonra, tekrar dönüt verilir. Bu döngü, istenilen öğretim becerileri geliştirilene kadar tekrar edilebilir. Genellikle öğret-eleştir, yeniden öğret-eleştir döngüsünden sonra, aynı beceriyi uygulamak için aday yeni bir içeriği planlar. Öğretilen kitle gerçek öğrenciler olabileceği gibi, diğer öğretmen adayları da olabilir (Cooper, Allen, 1970).

Mikro öğretim, öğretmen adaylarında belli beceriler üzerinde performansı geliştirme, sunum sırasında kendine güveni artırma, belli becerilerin yanında kendi sunum stilini uygulama (Farris, 1991), ekonomik olma ve sınıf ortamına benzer bir ortam sağlayarak gerçek öğretim deneyimi sağlama açılarından yararlıdır. Ayrıca mikro öğretimin öğretmen adayının kendi hızında, kendi yetenekleri doğrultusunda öğretim becerilerinin geliştirerek bireysel farklılıkları dikkate aldığı söylenebilir. Mikro öğretim tekniğinde öğretim becerileri tanımlanabilir, uygulanabilir, gözlenebilir, kontrol edilebilir, ölçülebilir, değerlendirilebilir ve eğitim yoluyla elde edilebilir olmalıdır (Mohan, 2011).

Mikro öğretim ve özyeterlik

Bandura'ya (1997, 3) göre, öz yeterlik, "ortaya çıkması beklenen kazanımlar için gerekli görülen bir dizi eylemi yerine getirmek ve düzenlemek amacıyla kişinin sahip olduğu kapasiteye ilişkin inançtır". Öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı vardır. Bunlar *tam ve doğru deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumdur*. Mikro öğretim uygulamalarının, öz yeterliği geliştiren bu bilgi kaynaklarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tam ve doğru deneyimler; bireyin bir işi başarıp başaramayacağı ile ilgili güvenilir bilgi sağladığı için en önemli özyeterlik kaynağıdır. Başarılar bireyin bireysel öz yeterliğinde güçlü bir inanç oluşturur. Sağlam bir özyeterlik algısı sebatkar çaba yoluyla zorlukların üstesinden gelen deneyim gerektirir (Bandura 1997). Tschannen-Moran vd.'ne (1998) göre öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına çeşitli sınıf ortamlarında uygulanabilecek, öğretme ve sınıfı yönetmeyle ilgili zor ve karmaşık görevler sunarak, tam, doğru ve gerçek deneyimler sağlamalıdır. Mikro öğretim öğretmen adayına sınıf ortamına benzer bir ortam sağlayarak gerçek bir öğretim deneyimi sağlar. Mikro öğretim, adaya *girişi düzenlemek, açıklama yapmak, uyarıcı çeşitliliği sunmak, pekiştiricileri kullanmak, soru sormak, tahtayı kullanmak ve kapanışı yapmak* gibi farklı öğretim deneyimleri kazandırır. Mikro öğretim yöntemi öğretmen adayının kendi öğretim yeteneklerini farklı durumlarda kullanabileceği bir öğrenme ortamı yaratarak öz yeterlik inançlarını geliştirebilir (Mohan, 2011).

Diğer bir özyeterlik kaynağı, dolaylı yaşantılardır. Bireyler, hedeflediği yeterliklere sahip yetkin model arayışı içindedir. Modeller, davranışları ve yansıttıkları düşünme biçimleri ile onları gözlemleyen kişilere bilgi aktararak, etkili beceri ve stratejileri kazandırarak eğitirler. Sosyal karşılaştırma yoluyla kendisine benzeyen diğerlerinin yetenekleri, bireyin kendi yeteneklerini tanımlamak için değerlendirilir (Bandura, 1997). Başarılı bir şekilde bir görevi yerine getiren kendine benzer diğer bireyleri gözlemek öz yeterlik inancını artırır (Bandura, 1997; Schunk, 2011) ve performansını güçlendirir (Bandura, 1997). Mikroöğretim de herhangi bir öğretmen adayı için modeller diğer öğretmen adaylarıdır. Adaylar diğer adayların performanslarını gözler ve diğer modellerin davranışlarından etkilenerek özyeterliklerini geliştirirler. Çünkü Bandura'ya (1997) göre kendisiyle benzer özelliklere sahip modellerin performansını gözleyerek, performansa neden olan yeteneklere kendilerinin de sahip olduklarını düşünürler. Diğer taraftan kişi kendisini de model alabilir. Kişinin gösterdiği davranışı izlemesi en az iki şekilde yeterlik kazanmasını sağlar. Bunlar; kişinin sergilediği becerileri ne kadar iyi yaptığına dair net bir bilgilendirme sağlaması ve bireyin kapasitesine ilişkin inancını güçlendirmesidir (Bandura, 1997). Mikro öğretimde adayın, sunum sonrasında videoda kendini izlemesi ve sunumundaki güçlü yanlarını görmesi özyeterlik inancını geliştirebilir.

Bandura'ya göre özyeterlik kaynaklarından biri de **sözel iknadır** (performans dönütü). Bireysel yetenekleri vurgulayan değerlendirici dönüt ve teşvikler öz yeterlik inançlarını artırır (Bandura, 1997; Tschannen-Moran vd., 1998). Adayın gelişimini destekleyen dönüt, mikro öğretimin önemli bir parçasıdır. Dönütler doğrultusunda mikro ders yeniden planlanır. Mikro öğretimde adayın performansı hakkında video kayıtları, öğretmen eğitimcisi ve akran yorumları yoluyla sağlanan yapıcı dönüt (Mohan, 2011) adayın özyeterlik inancını geliştirebilir.

Özyeterlik (Bandura, 1997) kaynaklarından biri de *duygusal durumdur*. Duygusal durum, öğrencinin ruhsal durumunun ve sınıf ortamının öz yeterliğe etkisini ifade

eder. Cesaretlendirici, teşvik edici, orta düzeyde zorlayıcı ve öğrencinin rahatça kendini ifade edebildiği sınıf ortamları olumlu öz yeterlik inancının oluşmasını sağlar (Arslan, 2012). Eğer insanlar kendi kapasiteleri ile ilgili korku ve olumsuz düşünceleri deneyimlirse, olumsuz duygusal tepkiler daha düşük kapasite algılarını neden olur ve kaygıyı artırır (Pajeres,1997). Mikro öğretim öğretmen adaylarına, göreve yeni başlayan öğretmenlerin yüksek düzeyde kaygı duymasına neden olan gerçek sınıf ortamına göre daha az tehdit edici ve daha yardımcı bir ortam sağlar. Mikro öğretim, hem öğretmen hem de öğrenciler için düşük riskli bir durumdur. Mikro öğretim heyecan, hata yapma korkusu ve stresin yenilmesini sağlayarak öğretmen adaylarına güven kazandırmaktadır (Kazu, 1996).

Öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonlarını artıran ve bilişsel yeterliklerinin geliştirilmesini destekleyen öğrenme ortamlarını oluşturmak çoğunlukla öğretmenlerin sahip oldukları yetenekler ve özyeterliğe dayanır (Bandura, 1997). Öğretmen öz yeterliği, öğretme ile ilgili olarak öğretmenlerin kendi kapasiteleri hakkındaki düşüncelerdir (Schunk, 2011). Yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenler zor öğrencileri ulaşılabilir, öğretilbilir görme eğilimindedir ve bu durumu beceri ve daha fazla çabayla üstesinden gelinebilir bir konu olarak görür. Yine bu öğretmenler akademik stres kaynakları ile karşılaştığında çabalarını bu problemleri yeniden çözmeye yöneltir (Bandura, 1997).

Öğretmen öz yeterlik algısı öğretmen eğitimi sırasında daha fazla deneyim elde ederek, daha fazla beceri ve öğretim görevleriyle ilgili yeterlik kazanarak sağlandığı görülür (Liaw, 2009). Öğretmen eğitiminin görevi öncelikli olarak yeterli ve öz güvenli öğretmenler yetiştirmektir. Öğretim deneyimi olmayan ya da az olan öğretmen adaylarında özyeterlik duygusu eksik olabilir (Silverman, Davis, 2009). Öğretmen adaylarına deneyim kazandıran en yaygın kullanılan yöntemlerden biri mikro öğretimdir (Amobi, 2005). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sırasında kuram ve uygulama arasındaki ilişkinin genellikle belirlenmediği bulunmuştur (Bransford, Brownve Cocking, 2000; Grossman, 2005; akt. Mergler ve Tangen, 2010). Mesleğe tam anlamıyla hazırlanamamak öğretmen adaylarının kendi öğretim yetenekleri hakkında daha az yeterlik duygusuna sahip olmasına neden olabilir (Mergler ve Tangen, 2010). Farris'e (1991) göre mikro öğretim gerçek öğrencilerle karşılaşmadan önce öğretmen adaylarını kuram ve pratik uygulamaları arasında bağ kurmasına yardım ederek mesleğe hazırlar. Czemiak ve Schriver'a (1994) göre ise öğrenciler üst düzeyde öz yeterlikle ilgili davranışları mikro öğretim gibi kontrol edilmiş ortamlarda uygulayarak geliştirebilir.

Mikro öğretim ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum

Tutum, bireyin ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara tepkileri üzerinde yönlendirici ve dinamik etkide bulunan, deneyimlerle düzenlenmiş, zihinsel veya sinirsel bir hazırlık durumudur (Allport, 1935). Öğretmen adaylarının bu mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin en önemli koşullarından biri, mesleğe

yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır (Üstüner, 2006). Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları, öğretmen davranışlarını ve dolaylı olarak öğretmen etkililiğini belirlemede önemli bir faktördür (Shaw vd., 1973).

Mesleki tutum ve davranışlar mesleki programlardan, profesyonel akademik çevrelerden gelir (Purkerson-Hammer, 2000). Öğretmenlerin mesleklerine karşı sahip oldukları tutumun, tüm tutumlar gibi sonradan öğrenilmesi, öğretmen eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Can, 1987). Öğretmenler, mesleğe yönelik yeterliliklerin önemli bir kısmını lisans dönemlerinde edinirler. Bu dönemde öğretmen adayları, alan bilgisinin yanında meslekle ilgili değer ve tutumlar kazanırlar (Lasek ve Wiesenbergo, 2007).

Tutumlar, bireysel deneyimler ve diğer bireylerin davranışları model alınarak öğrenilebilir (Gagne, 1977). Ayrıca öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulama çalışmaları aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Ada, 1991, Alkan ve Hacıoğlu, 1995, Gömleksiz, 1991; akt. Kazu, 1996). Mikro öğretim, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan yöntemlerden biridir (Mergler ve Tangen, 2010). Bu bağlamda diğer öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarını model olarak ve teori ve uygulama arasından bağ kurarak çeşitli deneyimler kazandıran mikro öğretim, adayların mesleğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım edebilir.

Merriam-Webster (1997; akt. Purkerson-Hammer, 2000) profesyonelliği belli bir meslek için gerekli olduğuna inanılan bir takım tutumlar ve davranışlar olarak tanımlar. Mesleki tutum, bir mesleğin ideallerini elinde tutan ve mesleki davranışa temel olarak hizmet eden eğilim, duygu, coşku ve düşünüş olarak tanımlanabilir. Mesleki davranış ise, mesleki görev ve ilişkilerde en iyi sonuçları başaracak şekilde davranmadır (Purkerson, 1999; akt. Purkerson-Hammer, 2000). Mesleki davranışları daha etkili bir şekilde geliştirmek için öğretim elemanları öğrencilerle mesleki davranışları hakkında tartışmalıdır (Purkerson-Hammer, 2000). Mikro öğretimde öğretmen eğitimcisi dersin güçlü ve zayıf yönlerini analiz eder ve dersin nasıl geliştirileceğini öğretmen adayıyla birlikte tartışır (Cooper, Allen, 1970). Bu bağlamda mikro öğretim uygulamaları sırasında gerçekte hangi mesleki bilgi, beceri ve tutumların öğretmen adaylarından beklendiği belirtilmektedir. Aday mikro öğretim dersini planlarken, uygularken ve sonrasında ders işleyişi, tutum ve tavırlarıyla ilgili yansımalar yaparak bu beklentilere uygun şekilde davranmaya çalışmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen öz yeterliğinin öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu için (Mojavezi ve Tamiz, 2012), öğretmen eğitimcileri, öğretmen öz yeterliğini destekleyen faktörleri ve nasıl geliştirileceğini incelemelidir (Pajeres, 1997). Mergler ve Tangen'e (2010) göre öğretmen eğitimi sırasında mikro öğretimin öğretmen adaylarının özyeterliliklerini artırma da kullanılıp kullanılmayacağını açıklamak önemlidir. Diğer taraftan bazı araştırmalar da, öğretmen eğitimi program-

◆ Şükran Tok

larının öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu yönde geliştirmede yeterli olmadığını göstermektedir (Aşkar ve Erden, 1986; Saracaloğlu vd., 2004). Son reformlarla eşit öneme sahip olduğu belirtilen, öğretmen adaylarının bilgi ve uygulamala deneyimlerini geliştirmeye yardım eden pedagojik yaklaşımlar ve deneyimlerle ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Grossman, 2005; National Academy of Education [NAE], 1999; akt. Fernáandez, 2010). Bu nedenle mikro öğretimin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olup olmadığını belirlemek önemlidir. Mikro öğretimin öğretmen öz yeterlik algılarına (Arsal, 2014; Aydın 2013; Bilen, 2014; Çetin, 2013; Mergler ve Tangen, 2010) ve mesleğe yönelik olumlu tutuma etkisini (Evans, 1980; Kazu, 1996; Kuran, 2009) belirleyen çalışmalar sınırlıdır. Ayrıca bu çalışma Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Özel Öğretim I dersinde mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının hem öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve hem de öz yeterlik inançlarına etkisini belirlemesi bakımından önceki çalışmalardan farklıdır. He ve Yan'a (2011) göre mesleki gelişim aracı olarak mikro öğretimin etkililiği üzerine yapılan deneysel çalışmalar sınırlıdır. Pratik perspektiften bakıldığında, öğretmen yetiştiren programlarda öğretmen adaylarının mesleki öğrenmeleri üzerinde mikro öğretim deneyiminin etkisini incelemek ve mikro öğretimle ilgili alanyazına katkı sağlamak için deneysel çalışmaların yürütülmesine ihtiyaç vardır. Bu görüşlere dayalı olarak bu araştırma, mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Alt problemler

1. Mikro öğretim yönteminin kullanıldığı çalışma grubunun Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği öntest ölçümüne ait ortalama puanı ile sontest ölçümüne ait ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Mikro öğretim yönteminin kullanıldığı çalışma grubunun Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği öntest ölçümüne ait ortalama puanı ile sontest ölçümüne ait ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının mikro öğretim yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisini inceleyen bu çalışmada, tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Tek grup üzerinde yapılan bu desende aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest yapılarak elde edilir (Büyüköztürk vd., 2008).

Çalışma grubu

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi 3. sınıf Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde okuyan ve Özel Öğretim I dersini alan 30 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Veritoplama araçları

Bu çalışmada very toplama aracı olarak Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu araçlara ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği

Araştırmada, verilerinin toplanmasında Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçek 9'lu Likert tipindedir. (1-yetersiz, 3-çok az yeterli, 5-biraz yeterli, 7-oldukça yeterli ve 9-çok yeterli). Ölçek, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik*, *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik olmak üzere 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 216 en düşük puan ise 24'tür. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .93, alt ölçeklerden *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik için* .82, *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik için* .86 ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik için ise .84'tür. Ölçeğin madde toplam korelasyonları .35 ve .77 arasındadır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği

Araştırma da öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını ölçmek için Aşkar ve Erden (1986), tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek altı olumlu ve dört olumsuz olmak üzere toplam 10 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler "Kesinlikle katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 2, "Kesinlikle katılmıyorum" 1 şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde puanlama ters yönde yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.80'dir. Ölçekten elde edilen en yüksek puan en olumlu tutumların, en düşük puan ise en olumsuz tutumların göstergesidir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada mikro öğretim yöntemi, 2011-2012 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde teorik ve uygulamalı olarak belli bir alanın öğretimini içeren Özel Öğretim I dersi kapsamında uygulanmıştır. Araştırmada öncelikle çalışma grubuna Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Öğrencilere bu ölçekleri tamamlamak için 35 dakika verilmiştir. Çalışma grubunda dersler sekiz hafta boyunca mikro öğretim yöntemine göre işlenmiş ve dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deneysel işlemin bitiminde çalışma grubuna Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca deneysel işlemin sonunda çalışma grubundaki 30 öğrenciden mikro öğretim yöntemi hakkında ne düşündüklerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir.

DeneySEL işlemler

Mangal ve Mangal'a (2008) göre mikro öğretime başlamadan önce öğretmen adayı uygulayacağı öğretim becerilerine yönelik model bir ders dinlemelidir. Öğretmen adayına öğretim becerilerini nasıl kullanacağını gösteren model bir ders, rehber, kitapçık, bir film ya da video ya da öğretim eğitimcisi gibi canlı bir modelden sunulabilir. Bu nedenle çalışma grubunda çalışmanın ilk 4 haftasında mikro öğretim sırasında göstermesi beklenen öğretim becerilerine yönelik öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir. Bu öğretim becerileri, dersi planlama, girişi yapma (dikkat çekme, güdüleme, öğretim amaçlarını açıklama, konuyla ilgili öğrencilerin ön bilgilerini öğrenme, eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurma), öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak ve görsel-işitsel materyallerle destekleyerek dersi işleme, anahtar kavramı kısaca ve açık bir şekilde açıklama, ana fikirleri açıklarken basit örnekleri kullanma, temel noktaları özetleme, öğrenci katılımını sağlama, soru sorma (sondaj soruları, üst düzey sorular), pekiştirme, ipucu verme, sınıftaki öğrenci davranışlarını gözleme, öğrencilerle etkili iletişim kurma (ses tonu, jest ve mimikleri kullanma, hareketli olma, göz teması kurma, öğretmen-öğrenci ilişkisi vb.), karmaşık ve zor konuları açıklarken kelime akışını azaltma, konudan ayrılmama, dikkati tekrar çekmek için ara sıra konuyu özetleme, konu sunumunda öncelikleri belirleme, hedeflerle, öğrencinin deneyimi ve bilgisi ve öğretilecek ilke ve düşüncelerle ilgili örnekler verme ve bilinmeyenleri açıklamak için analogiler kullanma, sınıf yönetimini sağlama ve kapanışı yapmadır (anahtar konuları özetleme, ödev verme, öğretimi değerlendirme) (Allen, 1967; Cooper, Allen, 1970; Mohan, 2011).

Çalışmanın diğer 8 haftasında dersler haftada dört saat toplamda 32 saat olmak üzere mikro öğretim yöntemine göre işlenmiştir. Her öğrencinin 2 kez mikro öğretim çalışmasına katılması planlandığı için 8 haftanın ilk 4 haftasında 1. tur, son 4 haftasında ise 2. tur mikro öğretim çalışmaları uygulanmıştır. Her hafta ortalama 8 öğrenci 15 dakikalık ders planlayıp, uygulamışlardır. Öğretmen adaylarına rahat, esnek ve tarafsız bir sınıf ortamı sağlanmış ve diğer öğrencilerin adayla işbirliği içinde olması özendirilmiştir.

Mikro öğretimin aşamalarını uygularken Allen (1967) ve Mangal ve Mangal (2008) tarafından geliştirilen mikro öğretim döngüsü kullanılmıştır. Mikro öğretim dersleri sırasında uygulanan aşamalar aşağıdaki gibidir:

1. Mikro ders planı hazırlığı: Öğretmen adayı, öğretim becerilerini gerçekleştirmek üzere araştırmacı rehberliğinde dersi planladı.

2. Öğretim becerilerini uygulama (öğretme oturumu): Bu aşamada öğretmen adayı hazırladığı mikro dersi 15 dakikalık süre içerisinde diğer öğretmen adaylarına öğretti. Diğer öğretmen adaylarından öğretmen adaylarının belirlediği sınıf düzeyine göre davranması istendi. Öğretim elemanı bu sırada öğretmen adayının kaygısını artırmamak için onu rahatsız etmeyecek bir fiziksel alanda ve derse müdahale etmeden dersi

gözledi. Öğretmen adayına dönüt vermek için; ders videoyaya alındı, araştırmacı adayın olumlu ve geliştirilebilir yönleri hakkında gözlem notları aldı ve diğer öğretmen adaylarından dersi iyi gözlemleri istendi.

3. Eleştirme/dönüt sağlama: Öğretmen adayı dersi sunduktan sonra, dersin araştırmacı mikro ders esnasında tuttuğu gözlem notlarına göre adaya mikro derste gösterdiği öğretim performansı hakkında olumlu ve geliştirilebilir yönleri hakkında sözlü ve yazılı dönütler verdi ve dersin nasıl geliştirileceği hakkında önerilerde bulundu. Ayrıca diğer öğretmen adayları da tarafsız bir şekilde öğretmen adayının öğretim uygulamaları hakkında adaya dönütler verdi. Öğretmen adayı daha sonra kendini videoda izledi ve öğretim uygulamaları ile ilgili öz değerlendirme raporu hazırladı.

4. Yeniden planlama: Öğretmen adayı, öğretim elemanın sözlü ve yazılı dönütlerini, diğer öğretmen adaylarının önerilerini ve video kaydına göre hazırlanan öz değerlendirme raporunu dikkate alarak aynı dersi tekrar öğretmek için 15 dakikalık bir ders planını hazırladı.

5. Yeniden Öğretim: Öğretmen adayı öneriler doğrultusunda düzenlenmiş ders planını yeniden öğretti. Öğretmen adayı uygulama sırasında tekrar videoyaya alındı. Araştırmacı adayın olumlu ve geliştirilebilir yönleri hakkında yeniden gözlem notları aldı.

6. Yeniden eleştirme/yeniden dönüt sağlama: Öğretmen adayı dersi sunduktan sonra dersin öğretim elemanı ve diğer öğretmen adayları dersi sunan öğretmen adayına dönütler verdi. Aday daha sonra tekrar kendini videoda izledi ve öğretim uygulamaları ile ilgili ikinci özdeğerlendirme raporunu hazırladı.

Verilerin analizi

Çalışma grubunun öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkları incelemek için toplanan veriler, ilişkili örneklem için t-testi kullanılarak test edilip yorumlanmıştır. Ayrıca ölçekten elde edilen verilerin belirli dağılıma (uniform, normal veya poisson) uyup uymadığını test etmek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi kullanılmıştır.

Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin mikro öğretim yöntemi hakkındaki düşüncelerinden elde edilen veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Öncelikle görüşlerin tamamı yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler başka bir araştırmacı tarafından okunduktan sonra her bir araştırmacı tarafından ayrı bir taslak kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar iki araştırmacı tarafından beraber kontrol edilmiş ve kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra her bir araştırmacı bu kod listesinden temalar oluşturmuş ve bir araya gelinip ortak temalar tartışılarak son haline getirilmiştir.

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “mikro öğretim yönteminin kullanıldığı çalışma grubunun Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği öntest ölçümüne ait ortalama puanı ile son test ölçümüne ait ortalama puanı arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgilidir. Öncelikle çalışma grubundaki öğrencilerin öntest-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem K-S testi uygulanmıştır. Elde edilen tek örneklem K-S testi analizi sonucunda çalışma grubu öntest puanlarının ($K-S (Z) = .599$; $p > 0.05$) ve son test puanlarının ($K-S (Z) = .706$; $p > 0.05$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle parametric bir test olan ilişkili örneklem için t-testi kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği öntest-son test ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t
Öntest	30	160.03	18.23	29	-2.69 ^a
Sontest	30	169.06	13.39		

^a $p < .05$

Mikro öğretim yönteminin kullanıldığı çalışma grubunun Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği öntest ölçümüne ait ortalama puanı ile son test ölçümüne ait ortalama puanı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda, mikro öğretim uygulama öncesi öğretmenlik öz-yeterlik inanç puan ortalaması ($\bar{X} = 160.03$) ile uygulama sonrası puan ortalaması ($\bar{X} = 169.06$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t(29) = -2.69$, $p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 0.5$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, mikroöğretim yönteminin, *öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını artırma*da anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 2’de Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği, alt ölçeklerine ait (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) öntest ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Öz-Yeterlik alt ölçeklerine ait öntest-sontest ortalama puanlarının t-testi sonuçları

	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t
Öğrenci katılımı	ön-test	30	52.57	6.78	29	-2.132 ^a
	son-test	30	55.40	5.89		
Öğrenci stratejisi	ön-test	30	52.53	7.37	29	-2.437 ^a
	son-test	30	56.10	4.59		
Sınıf yönetimi	ön-test	30	54.93	6.38	29	-2.537 ^a
	son-test	30	57.56	5.04		

^a p< .05

Mikro öğretim yönteminin kullanıldığı çalışma grubunun Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği alt ölçeklerine ait (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) öntest ölçümlerine ait ortalama puanlar ile sontest ölçümlerine ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda, mikro öğretim uygulama öncesi alt ölçekler puan ortalamaları (\bar{X} =52.57; \bar{X} =52.53; \bar{X} =54.93) ile uygulama sonrası puan ortalamaları (\bar{X} =55.40; \bar{X} =56.10; \bar{X} =57.56) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t(29)$ =-2.132; -2.437; -2.537, p< .05]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklükleri (d=0.5; d=0.6; d=0.5) bu farkların orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, mikroöğretim yönteminin, *öğretmen adaylarının* alt ölçekler açısından *öğretmenlik öz-yeterlik* inançlarını artırmada anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

İkinci alt problem ilişkin bulgular

Araştırmamızın ikinci alt problemi “mikro öğretim yönteminin kullanıldığı çalışma grubunun Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği öntest ölçümüne ait ortalama puanı ile sontest ölçümüne ait ortalama puanı arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgilidir. Öncelikle çalışma grubundaki öğrencilerin öntest-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem K-S testi uygulanmıştır. Elde edilen tek örneklem K-S testi analizi sonucunda çalışma grubu ön test puanlarının (K-S (Z)=.959; p>0.05) ve son test puanlarının (K-S(Z)=.867; p>0.05) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik bir test olan ilişkili örneklem için t-testi kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ntest ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ön test-son test ortalama puanlarının t-testisonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t
Öntest	30	29.93	3.12	29	-3.33 ^a
Sontest	30	32.10	2.33		

^a $p < .05$

Mikro öğretim yönteminin kullanıldığı çalışma grubunun Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği öntest ölçümüne ait ortalama puanı ile sontest ölçümüne ait ortalama puanı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda, mikro öğretim uygulama öncesi öğretmenlik öz-yeterlik inanç puan ortalaması ($\bar{X} = 29.93$) ile uygulaması sonrası puan ortalaması ($\bar{X} = 32.10$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t(29) = -3.33$, $p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 0.6$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, mikro öğretim yönteminin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmen adaylarının mikro öğretime yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mikro öğretim yöntemi hakkındaki duygu, düşünce ve deneyimleri incelenmiştir. Bu soruya verilen cevaplar “mesleki role hazırlanma”, “kuram ve uygulama arasında bağ kurarak öğretim becerilerini geliştirme”, “mesleki özgüven geliştirme”, “öz değerlendirme ve düzeltme”, “mikro ders deneyimleri sırasında heyecanın üstesinden gelme” ve “aktif ve zevkli bir yöntem” olmak üzere 6 temaya ayrılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine hazırlama

Öğretmen adaylarının hepsi bu uygulama sonunda mikro öğretim yönteminin onları mesleğe hazırladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu tema altında mikro öğretim yöntemiyle ilgili görüşleri; stajdan önce iyi bir deneyim olduğu, bu yöntemin mesleğe başlamadan önce ön hazırlık niteliğinde deneyimler kazandırdığı, bu yöntemle öğretmenlik rolüne hazırladıkları, öğretmenliğin gerektirdiği yeterlilikleri öğrendikleri, öğretmenlik mesleğini ciddiye almaya başladıkları, kendilerini öğretmen gibi hissettikleri ve bu yöntemden elde ettikleri deneyimleri meslek hayatında kullanabilecekleri yönündedir. Bazı öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“.....kendimi öğretmenliğe eksiklerimi düzelterek fazla bir sorun yaşamadan başlayacağımı düşünüyorum. Ayrıca teorik bir konu anlatımının da ötesinde mikro öğre-

tim yönteminde daha çok öğretmenliğin gerektiği yeterlikleri öğrendim. Ayrıca mikro öğretimle sanki öğretmenliğin ilk gününde nasıl bir ortamda bulanacağım ve şimdiden bu tür ortama kendimi uyarlamaya çalışmayı öğrendim (Abdullah)”

“.....Bu, bizim kendimizi mesleğimize (öğretmenliğe) hazırlamak için çok iyi oldu. Çünkü her bir mikro sunum sınıf ortamına daha iyi alışmamıza yardımcı oluyordu. Çok iyi bir prova oluyordu..... (Haşim)”

“.....Bu yöntem bana sanki gerçek bir öğretmen gibi davranmamı ve işi ciddi bir şekilde ele almamı sağladı..... (Mehmet)”

“.....Herkes öğretmen olacağını bir kere daha anladı.....(Murat)”

Kuram ve uygulama arasında bağ kurarak öğretim becerilerini geliştirme

Öğretmen adaylarının çoğu mikro öğretim yönteminin kuram ve uygulama arasında bağ kurarak onların öğretim becerilerini (derse giriş, öğretim yöntem ve teknikleri, material kullanımı ve jest ve mimikleri kullanma) geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu tema altındaki görüşleri mikro öğretim yöntemiyle alana özgü öğretimin nasıl uygulanacağı, öğretim becerilerini teorik olduğu kadar pratik anlamda uygulama olanağı buldukları yönündedir. Bazı öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“.....Mikro öğretimin teori aşamasında, bir derste konu anlatımı için gerekli ön hazırlıkların nasıl daha iyi yapılacağını ve bir konunun hangi teknikle daha iyi anlaşılacağını öğrenmiş olduk. Pratik aşamasında ise konu anlatımı yaparken dikkat edeceğimiz hususları öğrendik. Aynı zamanda, jest ve mimiklerimizi etkili kullanmayı da pekiştirmiş olduk.....(Esat)”

“.....Daha önce staj deneyimimiz olmadığı için önemli bir deneyim oldu. Öğretim yöntemleri bu şekilde daha kalıcı oldu. Sosyal bilgiler dersi çok farklı yöntemlerle anlatabileceğimizi gördük. Konuları daha renkli ve öğrenci için sıkıcı olmadan anlatabiliriz. Öğretim teknikleri sadece teorikte kalmadı. Pratik olarak daha iyi gördük, daha kalıcı oldu.....(Esma)”

“.....Daha önce hiç staj yapmadığımız için ders anlatıklarımız sınıf arkadaşlarımız da olsa öğrendiklerimizi uygulama alanı buluyoruz. Fakat bu yöntemi daha önce hiçbir derste kullanmamıştık. Bu yöntem eğitim fakültelerinde her derste kullanılması gerekiyor. Busayede dersleri ve konuları sadece teorikte öğrenmekle kalınmıyor uygulama da yaparak konular kalıcı olarak öğrenilebilir.....(Buket)”

Mesleki özgüven geliştirme

Öğretmen adaylarının bazıları, mikro öğretim yönteminin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu ve bu süreçte somut bir sınıf ortamı oluşturulduğu için bu mesleği yapabileceğine ilişkin güvenlerinin arttığını belirtmektedir. Bazı öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

◆ Şükran Tok

“.....Kendimi, daha sonra videodan izleyince kendime güvenim geldi. Ben bu işi yapabilirim dedim..... (Önder)”

“.....somut bir sınıf ortamı oluşturularak kendime olan güvenim geldi..... (Abdullah)”

Öz değerlendirme ve düzeltme

Öğretmen adaylarının çoğu mikro öğretim yönteminin kendi uygulamalarını değerlendirme ve düzeltme olanağı verdiği görüşündedir. Adaylar, mikro öğretim sayesinde kendilerini gözleyip değerlendirebildiklerini, geliştirilebilir yönlerinin farkına vardıkları ve bunları düzeltebildiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“.....bu teknik sayesinde nasıl davranışlarda bulunup bulunmadığımızın farkına varıp diğer denemede hatalı davranışlarımızı düzeltme imkanı buluyoruz. Bu yöntemin en önemli yanı; kendimizi yani yaptıklarımızı izleyerek kendi kendimizi değerlendirmemizdir. Bu sayede nerede bulunduğumuzu etkili bir öğretmende bulunması gereken niteliklere sahip olma imkanı bulmuş oluruz..... (Mehmet)”

“.....kişinin ilk turda eksiklerinin farkına varmasına neden olduğu için arkadaşlarım ve ben ilk turda gördüğümüz eksiklikleri ikinci turda gidermeye çalıştık. Bu durum bir öğretmen adayı olarak bizim etkili konu anlatmamıza bir vesile oldu. Şimdilik tam etkili olamasak da bu dersi aldığımız için ileride bu eksiklikleri görüp düzeltmemiz daha kolay olacaktır..... (Esat)”

“.....Mikro öğretim tekniği sayesinde bir topluluk karşısında nasıl bir tavır sergilemeyeceğimin hangi davranışlarda bulunacağımın farkına vardım. Ayrıca, bu yöntem sayesinde öğrenciler karşısında heyecanın azalıp daha doğru ve yerinde konuşulacağını anladım. Bu yöntem vesilesiyle jest ve mimiklerimi biraz daha geliştirmem gerektiğini anladım.....(Ahmet)”

Mikro ders deneyimleri sırasında heyecanın üstesinden gelme

Öğretmen adaylarının bazıları mikro öğretim yönteminin ders deneyimleri sırasında heyecanlarını azalttığı ve kontrol etme imkanı verdiği görüşündedirler. Bazı öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“.....mikroöğretim heyecanımızı yenme noktasında bize katkı sağlamıştır. Çünkü gerçek bir ortamda öğretmenlik uygulaması yaparak bu atmosferi solumuş olduk..... (Ahmet)”

“.....daha rahat hareket etmeye başladım. Heyecanımı sunum yaparken kontrol edebiliyorum artık..... (Hülya)”

Aktif ve zevkli bir yöntem

Aynı zamanda öğretmen adaylarının bazıları mikro öğretim yöntemini uygularken eğlendiklerini ve zevk aldıklarını belirtmektedirler. Bazı öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“.....Klasik sunu dolu eğitimin dışında aktif bir eğitim için gerekli diye düşünüyorum. Mikro öğretimdeki yöntemler öğrenciyi aktif hale getirip grup çalışmaları ile toplu olarak işbirliği ile hareket etme kabiliyeti kazandırmıştır. Üretici bir anlayış hakimdir.....(Buğra)”

“.....Derse aktif bir şekilde katıldık bu sayede dersler çok zevkli geçti. (Aydın)”

“.....Sınıf içerisinde dersler işlenirken çok eğlendiğimi de belirtmek isterim ayrıca. Sürekli düz anlatımla geçen derslerin içinde bizler için büyük bir değişiklik oldu ve uygulamalı olarak ilk defa tam birer öğretmen olma imkanı bulduk.....(Hülya)”

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın sonucu mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, mikro öğretimin öğretmen öz yeterliği (Arsal, 2014; Aydın 2013; Bilen, 2014; Mergler ve Tangen, 2010) ve sınıf yönetimi öz yeterlik algısı üzerinde (Çetin, 2013) olumlu bir etkisinin bulunduğu diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca *öğretmen adaylarının görüşlerinin mikro öğretimin mesleki öz güvenlerini artırdığı yönünde olması* bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Arsal (2014) özyeterlik üzerinde mikro öğretim yönteminin etkili olmasının nedenini öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları yoluyla tam ve doğru deneyimleri yerine getirmelerine, performanslarıyla ilgili dönüt almaya, diğer adaylarla ve öğretim elemanı ile işbirliği yapmaya, deneyimlerini diğerleriyle paylaşmayla ilişkilendirmektedir. Ayrıca yapılan diğer çalışmalarda mikro öğretimin deneyim kazandırdığı (Amobi, 2005; Bakır, 2014; He ve Yan, 2011; Kazu, 1996; Ogeyik-Coşgun, 2009; Şen, 2009) yönündedir. Wilson ve I’Anson (2006) mikro öğretimin normal öğretme-öğrenme sürecinin karmaşıklığının basitleştirmesinin, öğretmen adaylarının öğretimde kendine olan güvenlerini geliştirdiğini bulmuştur. He ve Yan (2011) araştırmasında mikro öğretimin öğretmen adaylarının pedagojik deneyimini ve yeterliğini geliştirmeye ve daha fazla güven kazanmalarına yardım ettiği için adaylara başarı duygusu kazandırdığını bulmuştur. Belt (1967) çalışmasında mikro öğretimin öğretmen adaylarına sınıfta oluşabilecek problemleri tanıttığını, bu problemlerle etkili bir şekilde baş etmek için beceri ve güven kazandırdığını belirtmektedir.

Araştırmada aynı zamanda mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarına olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Bu sonuç mikro öğretimin mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirdiği diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Evans, 1980; Kuran, 2009; Kazu, 1996). Ayrıca öğretmen adayı görüş-

lerinin de mikro öğretimin öğretmenlik rolüne hazırladığı, öğretmenliğin gerektirdiği yeterlilikleri öğrendikleri, öğretmenlik mesleğini ciddiye almaya başladıkları ve kendilerini öğretmen gibi hissettikleri yönünde olması bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Tutumların oluşumunda tutum nesnelileriyle olan kişisel yaşantıların önemli bir etkisi vardır. Bu etkenler, mevcut tutumların değişiminde, yeni tutumların oluşumunda büyük bir rol oynar (Myers 1996; akt. Uzunöz, 2002). Oskamp ve Schultz'a (2005) göre, deneyim tutumu oluşturmak için gerekli bir unsurdur. Yapılan çalışmalar mikro öğretimin öğretmen adaylarına deneyim kazandırdığı (Amobi, 2005; Bakır, 2014; He ve Yan, 2011; Kazu, 1996; Ogeyik-Coşgun, 2009; Şen, 2009) yönündedir. Bu durum mikro öğretimin mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini açıklayabilir.

Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının mikro öğretime yönelik görüşleri belirlenmiştir. *Öğretmen adayları, mikro öğretim yöntemini öğretmenlik mesleğine hazırladığı görüşündedir.* Kazu (1996) çalışmasında öğretmen adayı görüşlerine göre mikro öğretimin öğretmenlik rolüne hazırladığı ve öğretim deneyimlerini zenginleştirerek öğretmenliğe uyum sağlamayı kolaylaştırdığını bulmuştur.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre mikro öğretim kuram ve uygulama arasında bağ kurarak öğretim becerilerini geliştirmektedir. Kazu'ya (1996) göre öğretmen yetiştiren programlarda eğitim derslerinde teori ile uygulama etkinliklerinin birbirini tamamlayıcı bir şekilde birleştirilmesi gerekmektedir. Chatzidimou (2012) çalışmasında öğretmen adayları, mikro öğretimi sistematik hazırlık yapma, dersin girişi ve sonuç etkinliklerini düzenleme, görsel-işitsel araçları kullanma, zamanı kullanma, kendini değerlendirme ve öğretimiyle ilgili yapılan eleştirileri kabul etme gibi çeşitli öğretim becerilerini uygulamada oldukça etkili bulmuştur. Yapılan çalışmalar da mikro öğretimin öğretim becerisi (Bakır, 2014; Belt, 1967; Benton-Kupper, 2001; Kuran, 2009; Küçükkoğlu vd., 2012; Kazu, 1996; Malone ve Strawitz, 1985; Mayhew, 1982; Peker, 2009; Saban ve Çoklar, 2013; Şen, 2010) kazandırdığını göstermektedir.

Öğretmen adayları mikro öğretimin *mesleki öz güven geliştirdiğini* düşünmektedir. Farris'e (1991) göre mikro öğretim, öğretmen adayının sunum sırasında kendine olan güvenini artırmaktadır. Yapılan çalışmalar da mikro öğretimin güven kazandırdığını göstermektedir (Bakır, 2014; Belt, 1967; Benton-Kupper, 2001; Evans, 1980; He ve Yan, 2011; Kazu, 1996; Ogeyik-Coşgun, 2009; Peker, 2009; Şen, 2009; Wilsonve I' Anson, 2006).

Öğretmen adayları mikro öğretimin *öz değerlendirme ve düzeltme* olanağı sağladığı görüşündedir. Mikro öğretimin diğer tekniklerden farklılığı, öğretimin etkililiği hakkında anında dönüt (videoteyp kayıtları, danışman, öğrenciler, öğretmenin kendi algıları) vermesidir (Allen, 1967; Cooper, Allen, 1970). Yapılan çalışmalar da, mikro öğretimle adayların, kendilerini gözleyebildikleri (Şen, 2009), zayıf ve güçlü yönlerini fark ettikleri (Bakır, 2014; Benton-Kupper, 2001; Peker, 2009; Saban ve Çoklar, 2013) ve hatalarını görüp kendilerini düzelttikleri (Belt, 1967; Cooper ve Allen, 1970; Kazu, 1996; Ogeyik-Coşgun, 2009; Peker, 2009; Şen, 2009) bulunmuştur.

Öğretmen adayları, mikro ders deneyimleri sırasında heyecanlarının *üstesinden gelebildiklerini belirtmektedir*. Yapılan *çalışmalar* mikro öğretimin *öğretmen* adaylarının heyecanını azalttığını göstermektedir (Kazu, 1996; Şen, 2009). Mikro öğretim, öğretmen adaylarında heyecana ve kaygılara neden olan öğretmenlik uygulamasına, bazı deneyimler kazanılıp daha hazırlıklı olarak başlama ve öğretmenlere gerçek öğretim etkinliklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları güçlüklerle baş etmede son derece yararlı bir uygulamadır (Külahçı, 1995; akt. Kazu, 1996). Ayrıca Farris'e (1991) göre mikro öğretim ortamında, öğrenci tepkisi, engellemeler, zamanlama gibi olumsuzluklar, gerçek okul ortamında olabileceğinden daha kolaylıkla kontrol edilebilir. Kontrollü bir ortam sağlayan mikro öğretim öğretmen adaylarının heyecanlarının üstesinden gelmelerini sağlamış olabilir.

Öğretmen adayları, mikro öğretimi aktif ve zevkli bir yöntem olarak nitelendirmektedir. Mikro öğretimde aktif katılım olduğu için, adayları gelecekte kendi sınıflarında kullanacağı öğretim becerilerini uygulamaya hazırlar (Cooper ve Allen, 1970). Diğer taraftan öğretmenler iş ortamında birçok stresli durumla karşılaşır. Öğretimde başarıyla birlikte anılan keyifli deneyimler öğretmen özyeterliliğini geliştirir (Bandura, 1997). Yapılan çalışmalar mikro öğretim yönteminin eğlenceli, zevkli, ilgi çekici ve aktif olduğunu göstermektedir (Bakır, 2014; Bilen, 2014; İsmail, 2011; Kazu, 1996; Kuran, 2009).

Sonuç olarak, bu araştırmada mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, mikro öğretim yöntemi hakkında görüşleri olumludur. Bu sonuçlara göre mikro öğretim *öğretmen eğitiminde* etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

Bu araştırma, çalışma grubu açısından öğretmen adaylarıyla, yöntem olarak deneysel yöntemle, mikro ders süresi olarak 15 dakikayla, sunum yapılan kitle olarak öğretmen adaylarıyla, fiziksel ortam olarak lisans dersliğiyle sınırlıdır. Yapılacak diğer çalışmalar öğretmenlik uygulaması dersinde, gerçek öğrencilerle, gerçek sınıf ortamında, daha uzun ders süresiyle ve karma yöntemler kullanılarak gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmen eğitimi sadece hizmet öncesi eğitimle sınırlı değildir. Bu nedenle mikro öğretimin hizmet içi öğretmen eğitiminde de etkisi incelenebilir.

Kaynakça

Allen, D. W. (1967). Micro-teaching, a description. (ERIC Document Reproduction Service ED 019 224).

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*, (pp. 789-844). Worcester, MA: Clark University Press.

◆ Şükran Tok

- Amobi, F.A. (2005). Pre-service teachers reflectivity on the sequece and consequences of teaching actions in a microteaching experience, *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115 – 128
- Arsal, Z. (2014). Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching, *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 453-464, DOI:10.1080/02619768.2014.912627
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 12, 8-11.
- Aydın, İ. S. (2013). The effect of micro-teaching technique on Turkish teacher candidates' perceptions of efficacy in lesson planning, implementation, and evaluation, *Electronic Journal of Social Sciences*, 12 (43), 67-81.
- Bakır, S. (2014). The effect of microteaching on the teaching skills of pre-service science teachers, *Journal of Baltic Science Education*, 13(6), 789-801.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman and Company.
- Belt, W. D. (1967). Observed and critiqued by a group of trainees, (ERIC Document Reproduction Service ED 011 890)
- Benton-Kupper, J. (2001). The microteaching experience: Student perspectives, *Education*, 121(4), 830-835.
- Bilen, K. (2014). Mikro öğretim tekniği ile öğretmen adaylarının öğretim davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 181-203.
- Bloom, B. S. (1995). *Human characteristics and school learning*. (Çev. D. A. Özçelik). İstanbul: MEB Yay. (Original work published 1976)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, G. (1987). A study on the understanding of teaching profession (in schools of Ankara). *Journal of Anadolu University Education Faculty*, 2, 159-170.
- Chatzidimou, K. (2012). Microteaching: 'A Middle Aged' educational innovation: Still in fashion? SOE15-chatzidimou.pdf-Foxit Reader
- Cooper, J. M., Allen, D. W. (1970). Microteaching: History and present status. (ERIC Document Reproduction Service ED 036 471).
- Cotrell, C. J. ve Doty, C. R. (1971). Assessment of micro-teaching and video recording in vocational and technical teacher education: Phase IV--Classroom Application of Micro-Teaching and Video Recording. Final Report. ED 057 192
- Czemiak, C.M. ve Schriver, M. L. (1994). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-Efficacy, *Journal of Science Teacher Education*, 5(3), 77-86.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sankaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çetin, Ş. (2013). The effect of micro-teaching applications that are used in teaching practice course on classroom management self-efficacy convictions of students. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(4), 375-379. DOI: 10.7813/2075-4124.2013/5-4/B.55
- Evans, M. (1980). Micro team teaching in a student teacher training programme, *South Pacific Journal of Teacher Education*, 8 (1-2), 49-55.
- Farris, R. A. (1991). Micro-peer teaching: organization and benefits, *Education*, 111 (4), 559-562.
- Ferna'ndez, M. L.(2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study, *Teaching and Teacher Education* 26 (2010), 351-362.
- Gagne, M. R. (1977). *The Conditions of learning (third ed.)*, USA: Holt, Rinehart, Winston.
- He, C. ve Yan, C. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes, *Teaching Education*, 22(3), 291-302.
- DOI:10.1080/10476210.2011.590588
- Ismail, S.A.A. (2011). Student teachers microteaching experiences in a preservice english teacher education program, *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1043-1051.
- Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training, *British Journal of Educational Technology*, 32(4),483-486.
- Kazu, H. (1996). *Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkinliği (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örneği)*. Unpublished Ph.D. thesis, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 384-401.
- Küçüköğlü, A. Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y. ve Karademir, Ş. (2012). Mikro öğretim uygulamasının öğretim becerilerine etkisine ilişkin öğretmen aday görüşleri, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research*, 2 (2), 19-32.
- Lašek, J., ve Wiesenbergová, S. (2007). Prospective teachers' attitudes to their profession. *The New Educational Review*, 13, 129-136.
- Liaw, E.C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions, *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 176-180.
- Malone, M. R. ve Strawitz, B. M. (1985). Relative effects of microteaching and fieldexperience on preservice teachers. (ERIC Document Reproduction Service ED 297 962)
- Mangal, S.K. ve Mangal, U. (2008). *Teaching of social studies*, New Delhi: PHI
- Mayhew, H. C. (1982). Developing teaching skills with microteaching. (ERIC Document Reproduction Service ED 223 554)
- Mergler, A. G. ve Tangen, D. J. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210.

◆ Şükran Tok

- Mohan, R. (2011). *Teacher education*, New Delhi: PHI
- Mojavezi, A. ve Tamiz M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement, *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Ogeyik-Coşgun, M. (2009). Attitudes of the student teachers in English Language teaching programs towards microteaching technique, *English Language Teaching*, 2(3), 205-212.
- Oskamp, S., ve P.W. Schultz (2005). *Attitudes and opinions*. Mahwah: Lawrence ErlbaumAssociates.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Peker, M. (2009). Genişletilmiş mikro öğretim yaşantıları hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 353-376.
- Purkerson-Hammer, D. (2000). Professional attitudes and behaviors: The "A's and B's" of professionalism, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 64, 455-464.
- Saban, A. ve Çoklar, A. N. (2013). Pre-service teachers' opinions about the micro-teaching method in teaching practise classes, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 234-240.
- Saracaloğlu, S. A., Serin, O., Bozkurt, N., ve Serin, U. (2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 311, 16-17.
- Shaw, M. E., Stratil, M., ve Reynolds, G. (1973). Team teaching: a source of support for teacher attitudes toward teaching. *Education*, 93, 295-300.
- Shunk, D. H. (2011). Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla. (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel yayınları.
- Silverman, S. ve Davis, H. (2009). Teacher efficacy,
<http://www.education.com/reference/article/teacher-efficacy/#A12214>
- Şen, A. İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program, *Eğitim ve Bilim*, 34(151),165-174.
- Şen, A. İ. (2010). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program, *Eğitim ve Bilim*, 35(155),78-88.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Uzunöz, A. (2002). *Introduction to Behavioral Sciences*. E. Özkalp (Ed.), Eskişehir: Anadolu University.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Educational Administration: Theory and Practice*, 45,109-127.
- Wilson, G., ve I'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 22, 353-361.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Özlem OKYAY*
Ceren MUTLUER**
Gürkan PEKER***

Öz: Bu çalışma, okul öncesi öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 177 öğrenci oluşturmaktadır. Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, verilerin elde edilmesinde, Genel Bilgi Formu ve Özbaba (2000) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile toplanan verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen değişkenler açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi, Tek Yönlü Anova, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının bulunduğu sınıf düzeyinin ve özel eğitim dersi alma durumunun kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerin farklılaşmasında etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, kaynaştırma eğitimi, tutum, öğretmen adayları

11. Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. 27-29 Nisan 2016.

* Öğr. Gör. Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bolu.

** Öğr. Gör.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ölçme Değerlendirme ABD.

*** Öğrenci; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu.

THE EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES ON INCLUSIVE EDUCATION

Özlem OKYAY*
Ceren MUTLUER**
Gürkan PEKER***

Abstract

This study was carried out in order to survey opinions of teacher candidates, who study at Preschool Teaching Department, about Inclusive Education. Study group of the research consists of 176 students who study at Preschool Teaching Department of Abant İzzet Baysal University. Survey model, which is one of the models of descriptive research methods, was used in this research. In order to get the data General Information Form and "Attitude Scale on Inclusive Education in Preschool", which was developed by Özbaba (2000), were preferred. In order to indicate if data collected with data collecting tools create a significant difference or not in terms of variables determined in line with the aim of the research, t-test, one direction Anova, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were applied for independence groups. As a result of the research, it is observed that class grade of teacher candidates and their situation of receiving special training course had an important effect on differentiation of their views on inclusive education.

Key words: Preschool education, inclusive education, attitude, teacher candidates.

It was presented as oral presentation in 11th National Pre-School Education Students Congress . 27-29 April 2016.

1. Giriş

Her bireyin bedensel yapısı, güçlü ve zayıf yönleri, sınırlılıkları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri, duygusal ve öğrenme özellikleri bir diğerinden farklıdır (MEB EARGED, 2010). Çocukların değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için farklı özellikleri ve

* Lecturer, Dr.; Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Pre-School Education Teaching, Bolu.

** Lecturer, Dr.; Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Measurement and Evaluation, Bolu.

*** Student; Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Bolu.

gelişimleri doğrultusunda eğitim almaları ise eğitimin amacına ulaşmasındaki en önemli gerekliliktir (Metin, 1997; Ersoy & Avcı, 2001). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi; özel gereksinimi olan bireylerin, gereksiniminin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlarıyla eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri sürecidir (Burstein,1986; Baykoç Dönmez, Aslan & Avcı,1997; Batu & Kırcaali İftar, 2005). Bu yaklaşım ilk yıllarda kaynaştırma olarak adlandırılırken, son yıllarda daha çok “bütünleştirme” olarak da kullanılmaktadır (ERG & Tohum Otizm Vakfı, 2011). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi ile özel gereksinimli çocuğun, hem normal akranlarıyla olabildiğince fazla bir arada bulunması hem de eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanacağı eğitim ortamına yerleştirilmesinin amaçlandığı (MEB EARGED, 2010) kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasındaki en önemli faktör bu konudaki politika gelişimidir (Sharma, Ee & Desai, 2003). Kaynaştırma eğitime yönelik 1994 yılında 92 ülkenin imzaladığı “Salamanca Bildirgesi”, uluslararası alanda en önemli politika girişimi olarak kabul edilmektedir. Her çocuk için eğitimin bir ihtiyaç olduğunun vurgulandığı bildirgeye göre, kaynaştırma eğitimi sosyal bir haktır ve tüm çocukların eğitim fırsatlarına eşit erişimini ifade etmektedir (UNESCO,1994; OECD, 2003). Kaynaştırma eğitimi bugün her çocuğun eğitim alabileceğine ilişkin bir taahhüt olarak görülmektedir (Ajuwan vd.,2015). Bu taahhüt doğrultusunda bildirgeyi imzalayan tüm ülkeler eğitim politikalarını belirlerken kaynaştırma eğitime yönelik düzenlemeleri göz önünde bulundurmuşlardır. Ülkemizde özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi yoluyla eğitilmesi vurgusu ilk kez 1983 yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nda yer almıştır. Günümüze kadar kaynaştırma eğitime yönelik birçok çalışma ve yasal düzenleme yapılmış, 2006 yılında yayınlanan MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile tüm eğitim kademelerinde yapılması gereken kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları Madde 23’te açıkça belirlenmiştir (MEB, 2012).

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocukların akademik motivasyonlarını, öz saygılarını ve sosyal becerilerini geliştirdiği yadsınamaz bir gerçektir. Ancak yanlış uygulamalar ne yazık ki bazen çocukların sosyal izolasyona maruz kalmalarına da neden olabilmektedir (Ajuwan vd., 2015). Kaynaştırma eğitimi doğru uygulandığında özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların birbirlerini farklı yönlerde etkiledikleri görülmektedir. Özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma uygulamaları ile ait olma duygusunu, olumlu sosyal ilişkileri ve arkadaşlığı kazanarak akademik ve sosyal alanlarda kendi potansiyellerinin en üst seviyesine ulaşabilmekte, normal gelişim gösteren çocuklar da toplumda farklı özelliklere sahip bireyleri tanıma fırsatı bularak farklılıklara saygı duymayı öğrenmekte ve sorumluluk duyguları gelişmektedir (Diken & Sucuoğlu, 1999; Okyay, 2006; NAEYC, 2009).

Özel gereksinimi olan çocukların gereksinimlerinin türü, derecesi ve sahip oldukları uyumsal davranış özellikleri çok önemli olmakla birlikte, kaynaştırma/

bütünleştirme programına alınmaları için en uygun dönem okul öncesi yıllardır (Avcı & Ersoy, 1999). Genel eğitim sistemi içerisinde kritik bir öneme sahip olan okul öncesi eğitim, özel gereksinimli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda daha da büyük bir öneme sahiptir (Güven, 1992). Okul öncesi dönemde iyi planlanmış bir kaynaştırma programına katılan özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocukların davranışlarını gözleyerek, model alırlar ve normal gelişim gösteren çocuklarla sosyal iletişim içerisine girebilirler (Turnbull & Blacher, 1981).

Alan yazın (Gözün & Yıkımuş, 2004; Seçer vd., 2010; Sucuoğlu vd, 2014) incelendiğinde, kaynaştırma programlarının başarılı olmasında en önemli etmenlerden birinin tutumlar olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli olmayan çocukların, özel gereksinimli olan veya olmayan çocukların anne- babalarının, okuldaki personelin ve özellikle sınıf öğretmenin özel gereksinimli çocuğu sınıfa kabul etmede istekli ve kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması konusunda kararlı ve inançlı olmalarının kaynaştırma programlarının başarısını etkilediği kabul edilmektedir (Diken & Sucuoğlu, 1999; Batu & Kırcaali İftar, 2005).Kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile ilgili farklı çalışmalar göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmaların (Avramidis & Norwich, 2002; Ellins & Porter, 2005; Seçer vd., 2010; Swain, Nordness & Leader-Janssen (2012), Ajuwan vd, 2015) sıklıkla öğretmen ve öğretmen adaylarının tutumlarını etkileyen faktörleri (yaş, cinsiyet, deneyim, kaynaştırma eğitime yönelik alınan eğitim, aylık gelir, medeni durum, özel gereksinimli çocuklarla deneyim, aile ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin bulunma durumu gibi) inceledikleri görülmektedir. Bu çalışmalarda, belirlenen değişkenlere ilişkin farklı sonuçlara ulaşılmasının yanında özellikle özel gereksinimli çocuklarla ilgili eğitim alınmasının tutumları olumlu yönde etkilediği sonucu dikkati çekmektedir. Avramidis, Bayliss& Burden (2000a) kaynaştırma uygulaması yapılan bir okulda çalışan ve kaynaştırma deneyimi olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlar gösterdiğini ortaya koyarak mesleki gelişimin önemini de vurgulamışlardır.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olması büyük ölçüde öğretmenlerin kaynaştırma eğitime olumlu tutum göstermeleri ile mümkündür. Özel gereksinimli çocuğun sadece genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi anlamına gelmeyen kaynaştırma eğitiminin temel ilkelerinden biri de, genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli çocuklara ve öğretmenlerine özel eğitim desteği sağlanmasıdır (ERG, 2011). Ancak ülkemizde destek eğitim hizmetlerinin yetersiz olması nedeniyle öğretmenlere bu alanda oldukça büyük görevler düşmektedir.

Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda doğru bilgilendirilmeleri de bu eğitime ilişkin olumlu tutumların gelişmesinde önemli bir faktördür. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitim çerçevesinde kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve bu tutumlarını etkileyebilecek faktörleri belirlemek büyük önem kazanmaktadır. Öğretmen adaylarının kaynaştırma

eğitimine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar (Gözün & Yıkılmış, 2004; Sharma, Forlin & Loreman, 2006; Firat, 2014; Killoran, Worosko & Zaretsky, 2014; Kraska & Boyle, 2014; Yaralı, 2016) incelendiğinde, farklı öğretim programları, farklı dönemler ve farklı ülkeler arasında karşılaştırma yapıldığı belirlenmiş, aynı öğretim alanındaki farklı öğrenim düzeyleri arasında tutumların farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının belirlenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olduğu lise, özel eğitim dersi alma durumu, yakın çevresinde özel eğitim gereksinimi olan bireylerin olma durumu) açısından incelenmesidir.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli: Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, yetenek veya tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012).

Çalışma Grubu: 2015-2016 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 177 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların %93, 8'i kadın, %6,2'si erkektir. % 18,1'i birinci sınıfta, % 31,6'sı ikinci sınıfta, %24,3'ü üçüncü sınıfta, %26'sı dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada verileri toplama amacıyla "Genel Bilgi Formu" ve Özbaba (2000) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Okul öncesi öğretmen adayını tanımaya yönelik hazırlanan formda; öğretmen adayının cinsiyeti, öğrenim gördüğü sınıf, özel eğitim dersi alma durumu, çevresinde özel eğitim gereksinimi olan bir yakınının olma durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği: Araştırmada, Nesrin Özbaba'nın 2000 yılında, Kırcaali İftar'ın "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler" adlı çalışması ve Mehmet Özyürek'in "Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği" adlı çalışmasından yararlanarak geliştirdiği "Okul Öncesi Dönemde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Anne- babalar ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını anlamak amacı ile geliştirilen ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Davranış boyutu; özel eğitim gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocukların eğitim gördükleri sınıflara kaynaştırılması ile ilgili öğretmen davranışlarını, sınıfta yapılacak düzenlemeleri, normal ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarında gösterebilecek davranışları içermektedir. Duygusal boyut; hem özel eğitim gereksinimli çocuklar, hem de normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma uygulamalarından duygusal olarak etkilenme durumlarını, öğretmenin bu uygulamaya duygusal olarak hazır olma durumunu içermektedir. Bilişsel boyut; öğretmenin özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılmasına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyini içermektedir. Tutum ölçeği, 30 sorudan oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Araştırma sonunda yapılan madde analizi çalışmasında iki maddenin ayırt ediciliğinin düşük olması nedeniyle bu çalışmada 28 maddeden oluşan ölçek formu kullanılmıştır. Madde toplam korelasyonları davranış boyutu için ($.40- .87$); duygusal boyut için ($.34- .91$); bilişsel boyut için ($.49- .59$); ölçeğin bütünü için ise; ($.34- .91$) değerleri arasındadır. Ölçek maddelerine ilişkin görüşler, tamamen katılıyorum- katılıyorum- kararsızım- katılmıyorum ve hiç katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Tutum ölçeğinin geçerlik, güvenilirlik çalışmaları Özbaba (2000) tarafından yapılmış ve testin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Buna göre Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı .97, iç tutarlılıkta ise Spearman Brown .908, Horst .908 ve Cronbach alpha değeri .92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi: Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler değerlendirilerek istatistiksel analizleri yapılmıştır. “Genel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplanan veriler SPSS 15 programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. İki den fazla kategoriden oluşan değişkenlerin normal dağılıma sahip kaynaştırma puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü ANOVA testi kullanılmış, anlamlı farklılık saptandığında farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemede varyansların homojenliğine göre Sheffe testi kullanılmıştır. İki den fazla kategoriden oluşan değişkenlerin normal dağılıma sahip olmayan kaynaştırma puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Vallis testi kullanılmıştır. İki kategoriden oluşan değişkenlere ilişkin veriler normal dağılım gösterdiğinde bağımsız gruplar için t testi, normal dağılım göstermeyen kaynaştırma puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi kullanılarak sonuçlar yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının ölçeğin bütününden elde ettikleri puan ortalamaları dikkate alındığında, kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ($\bar{X} = 3,43$, $ss=9,6$) belirlenmiştir. Alan yazını (Avramidis, Bayliss & Burden 2000a; Ross & Hill, 2009; Kraska & Boyle, 2014) incelendiğinde de araştırma bulgusuna paralel olarak okul öncesi öğretmen

adayları ve öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenerek araştırma bulguları ışığında tartışılmıştır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ölçeğin Bütünü	Kadın	166	90,4	15007	680	0,157
	Erkek	11	67,82	746		
Davranış Alt Boyutu	Kadın	166	90,76	15066,5	620,5	0,075
	Erkek	11	62,41	686,5		
Duyuşsal Alt Boyut	Kadın	166	89,72	14893	794	0,467
	Erkek	11	78,18	860		
Bilişsel Alt Boyutu	Kadın	166	87,97	14603,5	742,5	0,289
	Erkek	11	104,5	1149,5		

p<0,05*

Tablo 1 incelendiğinde; cinsiyet değişkeninin okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarda anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ve değişkene ait iki kategoride normallik sağlanmadığı için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tabloda sunulan bulgular incelendiğinde; ölçeğin bütününde ve bütün alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını inceleyen bazı çalışmalar (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a; Demir & Açar, 2000; Ellins & Porter, 2005; Burge vd., 2008) kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha olumlu tutumlar gösterdiğini bulurken bazı çalışmalar (Alghazo, Dodeen & Algaryouti, 2003; Şahbaz & Kalay, 2010; Woodcock, 2013; Altıntaş, 2014; Firat, 2014) araştırma sonuçlarına benzer olarak cinsiyetler arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Avramidis vd. 2000b; Ellins & Porter, 2005; Forlin vd. 2009'in yaptıkları çalışmalarda ise kaynaştırmaya yönelik eğitimden önce katılımcıların tutumlarında cinsiyete ilişkin herhangi bir farklılık bulunmazken eğitim sonrasında daha olumsuz tutuma sahip olan erkek adayların kadın adaylardan daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları ve incelenen alan yazını ışığında; araştırmaların uygulandığı

çalışma grubu, uygulanan yöntem, kullanılan ölçüm araçları farklılık gösterdiğinden cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarında Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf	N	\bar{X}	SS
1	32	89,625	7,71572
2	56	95,1786	9,4544
3	43	98,5116	8,98775
4	46	99,8478	9,13836

Tablo 2’de; Okul öncesi öğretmen adaylarının “Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği”nden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapma değerleri, 1. Sınıf için (\bar{X} = 89,625, ss= 7,7); 2. sınıf için (\bar{X} = 95,178, ss= 9,4); 3. Sınıf için (\bar{X} = 98,511, ss= 8,9); ve 4. Sınıf için (\bar{X} = 99,847, ss= 9,1)’dir. Tablo 2 incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ölçekten Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2283,686	3	761,229	9,466	0,000*	1-3/1-4
Grup içi	13912,39	173	80,418			
Toplam	16196,08	176				

p<0,05*

Tablo 3 incelendiğinde; Ölçeğin bütününden elde edilen toplam puan normallik varsayımını sağladığı için ANOVA testi uygun görülmüştür. ANOVA sonuçları incelendiğinde sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (F(3,173)=9,466, p<0,05). Ölçeğin bütününden elde edilen puanlar için okul öncesi eğitiminde kaynaştırma eğitiminde sınıflardan hangisi arasında bu anlamlı farkın olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; üçüncü sınıfın (\bar{X} =98,512) birinci sınıftan (\bar{X} =89,625); dördüncü sınıfın (\bar{X} =99,8478) yine birinci sınıftan daha olumlu sonuçlar gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ölçek Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	sd	x2	p	Anlamli fark
Davranış Boyutu	32	55,02	3	26,647	0.000*	1-3/1-4/2-4/
	56	80,93				
	43	100,73				
	46	111,5				
Duyuşsal Boyut	32	63,34		10,571	0,013*	1-3/1-4
	56	90,03				
	43	99,26				
	46	96,01				
Bilişsel Boyutu	32	77,92		2,448	0,485	
	56	87,68				
	43	93,05				
	46	94,53				

p<0,05*

Tablo 4’de; ölçeğin alt boyutlarında sınıf değişkeninin normalliği incelenmiş ve normallik sağlanmadığı görüldüğü için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, sınıf değişkeni için ölçeğin alt boyutlarından duyuşsal alt boyut (x_2 (sd=3, n=177)=10,571, p<0,05) ve davranış alt boyutunda (x_2 (sd=3, n=177)=26,647, p<0,05) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Davranış boyutunda 1. ve 3. sınıflar arasında, 1. ve 4. sınıflar arasında, 2. ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Farklılık tespit edilen tüm ikili eşleştirmelerde 1. sınıfların daha olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. 2. ve 4. Sınıflar arasında ise 4. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının daha olumlu bir tutum sergiledikleri gözlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta ise, 1. ve 3. Sınıflar arasında, 1. ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Farklılık tespit edilen tüm ikili eşleştirmelerde 1. sınıfların daha olumsuz bir tutumda oldukları görülmektedir.

Bek, Gülveren & Başer (2009) ve Kraska & Boyle (2014)’un çalışmalarında da öğretmen adaylarının kaynaşturmaya ilişkin görüşleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuş, Şahbaz & Kalay (2010)’ın çalışmalarında ise sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İncelenen bu araştırmalarda, son sınıfların diğer sınıflara göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2, 3 ve 4 incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği programında yer alan derslerin çocuk haklarına, farklılıklara saygı eğitimine yer verilmesi; çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim verilmesi ve değerlendirme yapılması konularına sıklıkla vurgu yapılmasının sınıf düzeyi arttıkça kaynaştırmaya ilişkin tutumların artmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca, üçüncü sınıfta öğretmen adaylarının aldıkları özel eğitim dersinin içeriğinde yer alan özel eğitimle ilgili temel ilkeler, erken tanı ve tedavinin önemi, okul öncesi eğitimde özel eğitimin önemi, engelleme bakışıyla ilgili tarihsel yaklaşım, farklı gelişen çocukların özellikleri ve eğitimi konularının etkili bir şekilde verilmesinin de bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Tutumlarının Ders Değişkenine İlişkin Ölçeğin Bütünü ve Davranışsal Alt Boyutuna Göre Dayalı Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ölçeğin Bütünü	Ders aldı	90	98,6556	8,88018	175	3,582	0,000*
	Ders almadı	87	93,6552	9,68795			
Davranış Alt Boyutu	Ders aldı	90	70,1667	6,84704	175	3,285	0,000*
	Ders almadı	87	66,7471	7,00368			

p<0,05*

Tablo 5'te, ölçeğin bütününden elde edilen toplam puan incelendiğinde ders alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. $t(175)=3,582$, $p<0,05$. Ölçeğin bütünü için ders alma durumu ($\bar{X}=98,6556$), dersi almama durumuna ($\bar{X}=93,6552$) göre daha olumludur. Davranışsal alt boyut incelendiğinde de, ders alma durumunun ($\bar{X}=70,1667$), dersi almama durumuna ($\bar{X}=66,7471$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Duyuşsal Alt Boyut ve Bilişsel Alt Boyut Verilerine Dayalı Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumlarının Ders Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duyuşsal Boyut	Ders aldı	90	99,31	8937,5	2987,5	0,006
	Ders almadı	87	78,34	6815,5		
Bilişsel Boyutu	Ders aldı	90	93,76	8438,5	3486,5	0,198
	Ders almadı	87	84,07	7314,5		

p<0,05*

Tablo 6'da, Duyuşsal ve bilişsel boyuta ilişkin tutumlar ile ders alma durumları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla değışkene ait iki kategoride normallik sağlanmadığı için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tabloda sunulan bulgular incelendiğinde, ölçeğin duuşsal alt boyutunda ($U=2987,5$, $p<0,05$) anlamlı bir farklılık tespit edilirken bilişsel alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, duuşsal alt boyut değışkeni ve bilişsel alt boyut için dersi alma durumunun, kaynaştırma eğitimi hakkında dersi almama durumundan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Temel (2000) ve Okyay (2006) yaptıkları çalışmalarda; eğitimleri sırasında özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili ders almış olan okul öncesi öğretmenlerinin, kendilerini kaynaştırma uygulamasında daha yeterli hissettiklerini ve kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu görüşler bildirdiklerini saptamışlardır. Gözün & Yıkış (2004), Orel, Zerey & Töret (2004), Sharma, Forlin & Loreman, vd., (2006), Sharma vd, (2008), Swain, Nordness& Leader- Janssen (2012) ve Altıntaş'ın (2014) yaptıkları çalışmalarda da, öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Babaoğlan & Yılmaz (2010) da çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin yüksek oranda kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularının bu alanda yapılan diğer araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Kaynaştırma eğitime yönelik ders alma durumunun öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Tutumların etkili olmasında özel eğitim dersinin içeriği ve niteliği de önemli bir husustur. Özel eğitim dersinin içeriğinin uygulamaya dönük, empatik düşünceyi vurgulayan, kapsayıcı, disiplinler arası çalışmaya teşvik eden ve yeniliklere açık olmasının, diğer ders içeriklerinin de özel eğitim gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik zenginleştirilmesinin, öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının kaynaştırma programına alınan çocuklarla uygulamalar yapmalarına fırsat verilmesinin olumlu tutumların artmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Lise Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

		n	Sıra ortalaması	sd	x2	p	Anlamlı fark
Ölçeğin Bütünü	Genel Lise	19	103,37	3	3,47	0,325	YOK
	Anadolu Lisesi	53	87,49				
	Meslek Lisesi	61	92,84				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	79,28				
Davranış Boyutu	Genel Lise	19	108,18	3	5,137	0,162	
	Anadolu Lisesi	53	88,63				
	Meslek Lisesi	61	91,76				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	77,33				
Duyuşsal Boyut	Genel Lise	19	92,24	3	2,614	0,455	
	Anadolu Lisesi	53	82,71				
	Meslek Lisesi	61	96,69				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	84,52				
Bilişsel Boyutu	Genel Lise	19	88,32	3	0,577	0,902	
	Anadolu Lisesi	53	89,87				
	Meslek Lisesi	61	85,6				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	92,97				

p<0,05*

Tablo 7 incelendiğinde; ölçeğin bütünü ve alt boyutlarında lise değişkeni için normallik sağlanmadığından anlamlılığı test etmek için Kruskal Wallis testi uygun bulunmuştur. Ölçeğin bütünü (x2 (sd=3, n=177)=3,47, p<0,05), davranışsal alt boyut (x2 (sd=3, n=177)=5,137, p<0,05), duyuşsal alt boyut (x2 (sd=3, n=177)=2,614, p<0,05) ve bilişsel alt boyut (x2 (sd=3, n=177)=0,577, p<0,05) için anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Şahbaz & Kalay (2010) ve Kayhan vd.,(2012)'nin okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalarında tüm liselerin puan ortalamalarının ölçekteki yerlerine bakıldığında, okul öncesi öğretmen adaylarının mezun oldukları liselere göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri

arasında meydana gelen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise değişkenine yönelik araştırma bulguları ile incelenen araştırma sonuçlarının birbirleri ile örtüştüğü görülmektedir. Mezun olduğu lisenin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevrelerinde Özel Gereksinime Sahip Bir Yakınlarının Bulunma Durumuna Göre Ölçeğin Bütününe İlişkin Verilerine Dayalı Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ölçeğin Bütünü	Var	40	95,875	9,75912	175	0,229	0,379
	Yok	136	96,2721	9,61054			

p<0,05*

Tablo 8 incelendiğinde, Ölçeğin bütününden elde edilen toplam puanın, çevrelerinde özel gereksinime sahip bir yakınlarının bulunma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, t(175)=0,229, p<0,05.

Tablo 9. Davranış Alt Boyutu, Duyuşsal Alt Boyut ve Bilişsel Alt Boyut Verilerine Dayalı Olarak Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin “Çevrelerinde Özel Gereksinimli Bireylerin Olma Durumu’na Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Davranış Boyutu	Var	40	74,31	2972,5	2152,5	0,044*
	Yok	136	92,67	12603,5		
Duyuşsal Boyut	Var	40	86,01	3440,5	2620,5	0,719
	Yok	136	89,23	12135,5		
Bilişsel Boyutu	Var	40	92,61	3704,5	2555,5	0,561
	Yok	136	87,29	11871,5		

p<0,05*

Tablo 9’da, çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin olma durumu değişkeninin okul öncesi eğitiminde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için ve değişkene ait iki kategoride normallik sağlanmadığı için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tabloda sunulan bulgular incelendiğinde, ölçeğin duyuşsal ve bilişsel alt boyutunun çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken; ölçeğin davranışsal alt boyutunda (U=2152,5, p<0,05) bu değişken için anlamlı bir

farklılık gözlemlenmiştir. Davranış boyutunda çevrelerinde özel gereksinimli bireyin olmadığı öğretmen adaylarının, daha olumlu bir tutum sergilediği belirtilmiştir.

Kayhan vd. (2012) ve Fırat (2014)'ın yaptıkları çalışmalarda, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin olup olmama değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Özdemir'in (2010) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da, çevrelerinde özel eğitim gereksinimli çocukların olma durumu ile okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum puanları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonucu ile alan yazında incelenen çalışmaların sonuçlarının birbirleri ile örtüşmediği görülmektedir. Bunun nedeninin; araştırmaların uygulandığı çalışma grubunun özellikleri, uygulanan yöntem, kullanılan ölçüm araçlarının farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının ölçeğin bütününden elde ettikleri puan ortalamaları dikkate alındığında, kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ($\bar{X} = 3,43$), üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının alt sınıflara göre, aynı şekilde özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının dersi almayanlara göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Çevrelerinde tanıdıkları özel gereksinimli birey olmayan öğretmen adaylarının çevrelerinde özel gereksinimli birey olan adaylara göre daha olumlu tutumlar sergilemeleri araştırmanın diğer bir sonucudur. Katılımcıların cinsiyeti ve mezun oldukları lise değişkenlerinin ise kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları doğrultusunda; öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin özel eğitim ders içeriklerinin geliştirilmesi, Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel eğitim programlarının hazırlanması, üniversitelerin topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik çalışmaların planlanması, okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlarını arttırabilecek faktörleri belirlemeye yönelik çalışmaların planlanması, bu konuda yapılacak sonraki çalışmalar için ise kaynaştırma uygulamasına katılan öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasındaki tutumlarının karşılaştırılması önerilebilir.

Kaynakça

- Altıntaş, E. (2014). Özel Eğitim Dersinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar ve Kazanımlar Bakımından Değerlendirilmesi. Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(3), 1-12.
- Ajuwan, P.M., Sarraj, H., Griffin-Shirley N., Lechtenberger, D. & Zhou, L. (2015). Including Who are Visually Impaired in the Classroom: Attitudes of Preservice Teachers. Journal of Visual Impairment & Blindness, 109, 2, 131-140.
- Alghazo EM, Dodeen H, Algaryouti IA. (2003). Attitudes of Pre-Service Teachers Towards Persons with Disabilities Predictions for the Success of İnclusion. College Student Journal. 37(4), 515-22.
- Avcı, N., & Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. Milli Eğitim Dergisi, 144, 68-70.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R.(2000a). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority Educational Psychology, Vol. 20, No. 2, 191-211.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000b) Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, Teaching and Teacher Education, 16, 277-293.
- Avramidis E, Norwich B. (2002). Teachers' Attitudes Towards İntegration/İnclusion: A Review of the Literature. European Journal of Special Needs Education. 17(2):129-147.
- Babaoğlan, E., Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. Erişim Tarihi: 18.05.2016, Cilt:18 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 345-354. http://www.kefdergi.com/pdf/18_2/18_2_1.pdf
- Batu, S., ve Kırcaali İftar, G. (2005), Kaynaştırma, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı,N., Aslan,N. (1997). Entegrasyona Katılan ve Katılmayan Bireylerin Entegrasyona İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. 7. Özel Eğitim Günleri'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Bek, H., Gülveren, H.& Başer, A.(2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2), 160-168.
- Burge, P., Ouellette-Kuntz, H., Hutchinson, N., & Box, H. (2008). A quarter century of inclusive education for children with intellectual disabilities in Ontario: Public perceptions. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 87, 1-22. http://umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/Burge_et al.pdf adresinden 20.04.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Burstein, N.D.(1986). The Effects of Classroom Organization on Mainstreamed Preschool Children. Exceptional Children. 52 (5), 425-434.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DEC/NAEYC. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf adresinden 20.04.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Demir, M.K., Açar, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 3 (2010) 749-770. <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078479/5000072700> adresinden 18.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Diken, İ., Sucuoğlu, B.(1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, Özel Eğitim Dergisi, 2(3), 25-39.
- Eğitim Reformu Girişimi, Tohum Otizm Vakfı (2011). Kaynaştırma/Bütünleştirilenin Etkinliğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu Raporu. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf adresinden 18.04.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ellins J., Porter J. (2005). Departmental Differences in Attitudes to Special Educational Needs in the Secondary School. British Journal of Special Education. 32(4):188-95.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). Özel Gerekisini Olan Çocuklar ve Eğitimleri, Özel Eğitim, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Fırat, T. (2014). Farklı Eğitim Kademelerinde Görev Yapacak Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl,7, sayı:18. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000071170/5000065625> adresinden 18.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers’ attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 13(2), 195-209.
- Gözün, Ö., Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 65-77. <http://www.dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/495.pdf> adresinden 18.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır
- Güven, N.(1992). Özürlü Çocukların Türkiye’deki Durumu. 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. İstanbul: Ya-pa yayınları.
- Kayhan, N., Şengül,A. ve Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim Birinci Ve İkinci Kademe Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt 1, Sayı 3. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28z.kayhan.pdf> adresinden 16.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.

◆ **Özlem Okyay / Ceren Mutluer / Gürkan Peker**

- Killoran, I., Woronko, D. & Zaretsky H. (2014) Exploring Preservice Teachers' Attitudes Towards Inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 18:4, 427-442.
- Kraska, J., Boyle, C. (2014). Attitudes of Preschool and Primary School Pre-Service Teachers Towards Inclusive Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 3, 228-246,
- MEB(2012). 28360 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)(2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf adresinden 20.04.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Metin, N. (1997). Okulöncesi dönemdeki down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- OECD (2003). *Education Policy Analysis, Chapter 1, Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision*, p. 9-37. OECD, Paris. <http://www.oecd.org/edu/school/26527517.pdf> adresinden 15.04.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Okyay, Ö. (2006). Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Orel, A., Zerey, Z., Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Özbaba, N.(2000). Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, H(2010) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. <<http://docplayer.biz.tr/15452540-Okul-öncesi-ogretmenlerinin-kaynastirma-uygulamasina-iliskin-goruslerinin-incelenmesi.html>> 18.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher Attitude Towards Inclusion Practices and Special Needs Students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
- Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A Comparison of Australian and Singaporean Pre-service Teachers' Attitudes and Concerns about Inclusive Education. *Teaching and Learning*, 24(2), 207-217.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of the Novice Pre-Service Teacher. *International Journal of Special Education*, 21, 80-93.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of Training on Pre-Service Teachers' Attitudes and Concerns about Inclusive Education and Sentiments about Persons with Disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. doi:10.1080/09687590802469271

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının..... ◆

- Swain, K.D., Nordness, P.D., & Leader-Janssen, E.M. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward İnclusion, Preventing School Failure, 56(2), 75-81.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, Ş., Çetin, Ş. & Büyüктаşkapu, S.(2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları (Konya İli Örneği). Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 393-406
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F.İ., Demir, Ş., Akalın, S.,(2014). İclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about İnclusion. International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 5(2), 107-128.
- Şahbaz, Ü., Kalay, Gül (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 10, Sayı 19. 116-135 <http://www.dergipark.ulakbim.gov.tr/maeuefd/article/download/> adresinden 16.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Temel, F. (2000). Okulöncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 148 -155. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/cilt-sayi-18-yil-2000.html> adresinden 18.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Turnbull, A, P., Blacher Dixon, J. (1981). Preschool Mainstreaming: An Emprical and Conceptual Review. . In P.S. Strain & M.M. Kerr (Ed.) Mainstreaming of children in schools: Research and programmatic issues (pp. 71-100). New York: Academic Press.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> adresinden 15.04.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Woodcock S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. Australian Journal of Teacher Education.; 38(8):15-29.
- Yaralı, D. (2016). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 59-76.

TEKNİK MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN AKTİF ÖĞRENME TEKNİĞİYLE OLUŞTURULAN ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Fatma Nur BÜYÜKBAYRAKTAR ERSOY**
Refik DİLBER***

Öz: Bu çalışmada, aktif öğrenme tekniğiyle oluşturulan öğrenme ortamıyla ilgili olarak Teknik Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Amasya iline bağlı Merzifon ilçesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma deseni olan olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme, bir dönem boyunca Fizik derslerinde aktif öğrenme tekniği ile ders anlatılan 11. sınıf öğrencilerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 10 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 8 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmış ve odak grup görüşmesi tekniğinden yararlanılmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara dayalı olarak yorumlar yapılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: aktif öğrenme, meslek lisesi öğrencileri, öğrenci ve öğretmen görüşleri

* Bu çalışma 24. Ulusal eğitim bilimleri kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora öğrencisi; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

*** Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, Fizik Bölümü, Erzurum.

THE OPINIONS OF TECHNICAL AND VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS ABOUT LEARNING ENVIRONMENT WHICH ARE FORMED BY ACTIVE LEARNING METHOD*

Fatma Nur BÜYÜKBAYRAKTAR ERSOY**
Refik DİLBER***

Abstract

The purpose of this study is to identify the students and teachers opinion, who receive education in Technical and Vocational High School, about the learning environment which is formed by active learning method. The study was established during 2014-2015 Academic year in Vocational and Technical Anatolian High School which is located in Merzifon one of the Amasya's district. In the study, phenomenology method, which is qualitative research figure, is used. The research sample is consisted of 10 eleventh grade students who were taught by the active learning method during a quarter in physic class and 8 teachers who had taught these students. During the phase of gathering data, semi-structured interview was used and benefited from focus group discussion method. Interpretations had been made and suggestions were offered based on the obtained findings which had been acquired by data content analysis

Key Words: Active Learning, Vocational High School Students, students and teachers opinions.

1. Giriş

Modern yöntemlerin uygulama sahasında özel bir yeri olan aktif öğrenme, yüz yıl öncesine dayanan ve giderek gelişen uzun bir zincirin ürünü olmakla birlikte kuramsal temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselliğe dayanan bir öğretim tekniğidir (Meltzer ve Thornton, 2012; Açıköz, 2003). Aktif öğrenme sürecinde bilgiler bireyin zihninde yapılandırılır, birey zihninde var olan ön bilgilerini kullanarak yeni karşılaştığı duruma bir anlam yükler ve oluşturduğu bilgiyi kendisine mal etmeye çalışır. Yaklaşımın esası, eğitim ortamında birey aktif

* This study was presented in 24th National Educational Sciences Congress.

** Doctorate Student.; Atatürk University, Institute of Educational Sciences.

*** Assoc. Prof. Dr.; Atatürk University, K.K. Faculty of Education, Department of Physics, Erzurum.

bir rol oynamaktadır ve öğrenmenin merkezindedir (Glaserfeld, 1995; Açıkgöz, 2002; Yaşar, 1998). Günümüzde eğitim- öğretimden beklenen hedeflerde bireylerin bilişsel yapılarını tanımaları, kendi öğrenmelerini yapılandırmaları, öğrenmeyi öğrenmeleri ve bilimsel okur-yazarlık ile yaşam boyu eğitimin sağlanması olarak öne çıkan başlıkları gerçekleştirmek noktasında aktif öğrenme etkili bir teknik olarak nitelendirilebilir (Keyser, 2000; Slavin, 1997; Kalem ve Fer, 2003; Acar, 2008).

Milli Eğitim sistemimiz içerisinde meslekî-teknik eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Bu okullarda öğrencilere, orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür kazandırmayı amaçlayan genel kültür dersleri ile birlikte endüstriyel teknik alanlarda mesleki formasyon verilmesiyle öğrencileri hem hayata, hem de yüksek öğrenime hazırlayan programlar uygulanmaktadır. Ülkemizin kalkınmasında temeli oluşturan sanayi ve teknoloji alanında teknik elemanların bu okullarda yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak bu kurumlardan beklenen sonuçlara yeterince ulaşamadığı bu konu üzerine yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir (Atar, 2009; Özcan, 2014). Mesleki ve Teknik ortaöğretim okullarından mezun olan öğrencilerin yüksek öğretime yerleşme oranlarının 2001 yılına kadar çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak bu yıldan itibaren Meslek Lisesi öğrencilerine, Meslek Yüksek Okullarına (MYO) sınavsız olarak geçiş yapma hakkı tanınması sayesinde yükseköğretim okullarına yerleşme oranlarında artış olduğu gözlenmiştir. 2013 yılında Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri MYO'na sınavsız %28, sınavla %14 yerleşme oranına ulaşmışken, lisans yerleşme oranı ise %2 düzeyinde kalmıştır. Teknik Liseler için ise MYO yerleşme oranı sınavsız %22, sınavla %27, lisans yerleşme oranı ise %15 düzeyindedir (Ösym doküman, 2013).

Eğitim alanında yapılan bir çok araştırma, çağdaş yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin akademik başarıları açısından daha başarılı olduğunu göstermektedir (Chang, 2002; Hacker ve Sova, 1998; Yalçınalp, Geban, ve Özkan, 1995 akt. Çekbaş, Yakar ve Yıldırım, 2003; Pınarbaşı, 2002; Çaycı, 2007). MEB bu doğrultuda eğitim-öğretim stratejilerini geliştirerek öğretim hedeflerine ulaşmayı sağlayacak modern yöntemlerin okullarımızda uygulanması yönünde adımlar atmaktadır. Atılan adımların işlevsellik kazanmasında ise öğretim etkinliklerinin yapılandırılması ve öğretim materyallerinin sunulduğu yani yöntemin uygulama biçimi olan teknikler önem arz etmektedir.

Bu bağlamda Teknik ve Meslek Liselerinde oluşturulan eğitim ortamlarının yeni ve etkili tekniklerle donatılması, öğrencileri istedik hedeflere ulaştırma noktasında fayda sağlayacaktır. Öğretim tekniklerinin uygulanma sürecinin iyi yönetilmesinde ve sonuca ulaşma noktasında öğrenme ortamını oluşturan öğrenci ve öğretmenlerin ortama bakış açıları ve beklentileri önem arz etmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın amacı, Teknik Meslek Lisesi öğrencilerinin ve öğretmenlerinin aktif öğrenme tekniğiyle oluşturulan öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

2. Yöntem

Bir nitel araştırma yöntemi olan olgu bilim, bir olguya ilişkin algı ve deneyimlerin ve bu deneyimlerin olduğu ortam ve koşulların araştırıldığı desendir (Cresswell'den aktaran Ersoy, 2014). Bu çalışmada nitel araştırma kapsamında aktif öğrenme ortamına dair, bu ortamı oluşturan bireylerin uygulamalara bakış açılarını ve edindikleri deneyimleri tespit etmek üzere olgu bilim yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Amasya iline bağlı Merzifon ilçesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 11. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci ve bu okulda çalışan 8 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, Fizik dersleri bir dönem boyunca aktif öğrenme tekniği kullanılarak işlenen üç ayrı sınıftan toplam 48 öğrenci arasından, akademik başarıları ve derse ilgi seviyeleri farklı öğrencilerin, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmesiyle oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında; öğrencilerden derste istekli ve çok başarılı olanlardan 4 kişi, bazen istekli ve orta başarılı olanlardan 4 kişi ve isteksiz ve daha az başarılı olanlardan 2 kişi gönüllülük esası gözetilerek seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ise çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kültür derslerine giren öğretmenler olup öğrencileri daha yakından tanımaları ve takip etmeleri açısından özellikle Sınıf Rehber Öğretmenlerinden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması aşamasında ise odak grup görüşmesi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak hazırlanan aktif öğrenmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, görüşülen bireyin yanıtlarını kendisinin biçimlendirmesini, derinlemesine bilgi vermesini sağlamak ve yönlendirmeyi önlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşme için hazırlanan form, birinci soruda üç alt soru bulunmak üzere toplam dört sorudan oluşmaktadır. Görüşmeden önce öğrencilere görüşmenin amacı ve ne kadar süreceği belirtilmiştir. Yaklaşık 40'ar dakika süren görüşmeler sırasında kayıt cihazı kullanılmamış, araştırmacılar tarafından notlar alınmıştır. Görüşme öncesinde bazı kısaltmalar ve kodlar belirlenerek verilerin kayıt edilmesinde yaşanacak vakit kayıpları önlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerle bireysel olarak yüz yüze yapılan görüşmelerde ilk önce aktif öğrenme tekniğinin farkındalığına ilişkin bilgi alınmıştır. Daha sonra, süreç içerisinde öğretmenlere aktif öğrenme uygulamaları konusunda bazı örnekler gösterilerek bilgi verilmiş ve sonucunda öğretmenlerin görüşleri tekrar alınmıştır.

2.3. Veri Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu

tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlama işlemidir. Bu analiz 4 basamakta; 1) verilerin kodlanması, 2) temaların bulunması, 3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve 4) bulguların yorumlanması şeklinde sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Verilerin kodlanması aşamasında, görüşmelerden elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümde benzer anlamlara sahip verilere aynı kodlar verilmiştir. İkinci aşama olarak tümevarımcı bir yaklaşımla kodlar arasındaki ortak yönler tespit edilerek tematik kodlama yapılmıştır. Daha sonra toplanan verilerin düzenlenebileceği bir sistem oluşturularak veriler tanımlanmıştır. Bu aşamada öğrencilerden çok başarılı olanlar Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, bazen istekli ve orta başarılı olanlar Ö₅, Ö₆, Ö₇, Ö₈ isteksiz ve daha az başarılı olanlar Ö₉, Ö₁₀ harfleriyle kodlanarak frekanslar bulunmuş ve tablolar oluşturulmuştur. Son olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin yaptığı açıklamalar ve elde edilen tablolar yorumlanarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

3. Bulgular

Bu başlık, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular şeklinde iki alt başlık altında sunulmuştur. Verileri daha anlaşılır kılmak için oluşturulan tablolar ve grafikler, katılımcıların görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılarla desteklenmiştir.

3.1. Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilere yöneltilen “Sizce geleneksel ders anlatımlarıyla aktif öğrenme uygulamaları arasında fark var mı? Varsa bu farklar nelerdir?” sorusu; 1) öğrencinin ders içindeki durumu açısından, 2) öğretmenin rolü açısından, 3) öğrenim ortamı açısından şeklinde üç alt soru ile daha özelden ele alınmıştır.

Bütün öğrenciler, aktif öğrenme uygulamalarıyla işlenen fizik dersinin kesinlikle daha önceki geleneksel yöntemle işlenen derslerden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki cevaplara ait temalar Tablo-1’de ayrıntılı bir şekilde verilmiş olup tablonun altında öğrencilerin verdikleri cevaplardan alıntılar aynen aktarılmıştır.

Tablo1. Öğrencilere Göre Geleneksel Yöntem ile Aktif Öğrenme Uygulamaları Arasındaki Farklar

Tema	Görüşler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrencinin Ders İçindeki Durumu Açısından Farklar	Derste aktiftik	10	100
	Akılda kalıcıydı	5	50
	Öğrenmeyi öğrendik	4	40
Öğretmenin Rolü Açısından Farklar	Öğretmen rehberdi	6	60
	Öğretmen ilgiliydi	8	80
Öğrenim Ortamı Açısından Farklar	Görsellik vardı	9	90
	Dikkat çekiciydi	7	70
	Eğlenceliydi	9	90

1) Öğrencinin ders içindeki durumu açısından geleneksel ve aktif öğrenme uygulamaları arasındaki farklara örnek:

\ddot{O}_8 = *Böyle ders işlenmesi ilk oldu, her derste başka bir etkinlik vardı, dersler hareketli geçti. Daha önceden böyle uygulamalar görmediğimiz için bize çok güzel geldi, belki daha önceden böyle ders işlenmiş olsaydık bir kıyaslama yapabilirdik.*

\ddot{O}_7 = *Uygulamaları bizim yapmamız iyi oldu, akılda kalıcıydı. Diğer derslerde böyle uygulamalar yok, olsa daha iyi olur.*

\ddot{O}_1 = *Kendimiz bir şeyler yaparak öğrenince daha güzel oldu. Bu derslerde nasıl öğrenebileceğimizi gördük. Artık fizik dersinde daha başarılıyım, sınavda soruları kolaylıkla yapabildim. Neyi nasıl yapacağımı öğrendiğim için eskisi gibi zorlanmıyorum.*

2) Öğretmenin rolü açısından geleneksel ve aktif öğrenme uygulamaları arasındaki farklara örnek:

\ddot{O}_5 = *Diğer derslerde genelde öğretmen söylüyor biz yazıyoruz, sıkıcı geçiyor. Bu derste öğretmen fazla yazı yazdırmadı, daha çok anladıklarımızı kendi ifadelerimizle yazmamızı istedi, yazdıklarımızı okuduk doğruyu yanlış kendimizin bulması için bizi yönlendirdi.*

\ddot{O}_2 = *Öğretmenin sorduğu sorular, önceden öğrendiğimiz bilgileri hatırlatması bizi doğru cevaba götürdü.*

\ddot{O}_{10} = *Konuyla ilgili soruları çözerken aşama aşama öğretmenin bize yol göstermesi ve ayrıntılı bilgi vermesi iyi oldu.*

\ddot{O}_4 = *Öğretmenin bizimle tek tek ilgilenmesi derse daha çok yönelmemizi sağladı.*

3) Öğrenim ortamı açısından geleneksel ve aktif öğrenme uygulamaları arasındaki farklara örnek:

Ö₁= Görsel anlatım daha iyi oluyor. Simülasyonlar ve videolar ilgi çekiyor, akılda canlandırmayı kolaylaştırıyor. Çalışma kağıtları da iyi oldu, arkadaşlarla yardımlaşarak yaptık, birimizin bilmediğini öteki söyledi, takıldığımız yerde öğretmen yardım etti böylece sonuca ulaştık, güzel bir ortam oldu. Daha önceki fizik derslerinde böyle şeyler yoktu.

Ö₁₀= Oyun şeklinde okul bahçesinde yaptığımız deney güzel oldu, eğlenceliydi. Daha çok böyle aktiviteler olsaydı daha iyi olurdu.

Ö₆= Farklıydı, görsellik ön plandaydı, çalışma kağıtlarıyla ders işledik, bu kağıtlarda sebep-sonuç ilişkisini daha rahat gördük, yanlış yaptığımızda bazen öğretmen, bazen arkadaşlar doğrusunu gösterdi. Sonuca kendimiz ulaştığımız için iyi öğrendik, daha önceki derslerde görmediğimiz etkinlikler hoşumuza gitti, eğlendik.

“Derslerin aktif öğrenme tekniğiyle işlenmesinin size ne gibi faydalar sağladığını düşünüyorsunuz?” sorusuna ise daha çok üç görüş üzerine yoğunlaşan cevaplar alınmıştır. Bunlar; 1) Fizik dersini anlamayı kolaylaştırıcı, 2) YGS-LYS sınavlarına hazırlanmak açısından faydalı, 3) Bölüm dersleri yani Makine, Elektrik gibi mesleğe yönelik dersler açısından faydalı.

Ö₃= Fizik dersi zor diye düşünürdüm bu dersler sayesinde biraz ümitlendim. Sınav sonucumda iyi geldi, önceden Fizik dersinden böyle bir puan alabileceğimi düşünmezdim.

Ö₂= Fizik dersi çok zor geliyordu artık anlayabiliyorum, çok mutluyum.

Ö₅= Böyle ders işlenince Fizik konuları daha iyi anlaşılıyor böylece YGS' ye yönelik olarak hazırlanmış oluyoruz.

Ö₆= Bölüm derslerine yönelik faydalı olduğunu düşünüyorum. Mesela bizim bölüm Makine, oradaki derslerde gördüğümüz şeyleri anlamaya yardımcı oluyor. Aynı zamanda YGS' de kullanacağımız bilgiler kazanıyoruz.

Öğrencilerin beklentilerine yönelik olarak sorulan “Sizce bu derste eksik kalan ya da hoşunuza gitmeyen yönler nelerdi?” sorusuna verilen cevaplarda;

Ö₅= Etkinlikler yapılırken serbest kaldık bazı arkadaşlar katılmadı, bu da ortamı etkiliyor. Öğretmen katılmaya istekli olmayanları düşük not vermekle korkutsaydı, onlarda daha ciddi katılmak zorunda kalırdı.

Ö₈= Ders işlendikten sonra o gün ne öğrendiğimizi kendi ifadelerimizle yazmamız isteniyordu, bu işlem çok sıkıcıydı.

Ö₃= Fizik haftada iki saat olduğu için dersi böyle etkinlikle işleyince konuyu tamamlamak zaman açısından problem oluyordu. Bazen ders hızlı işleniyordu.

Ö₁= Bazı etkinlikler karışık mesela formül çıkarımı zordu, anlamakta zorlandım sadece işimize yarayacak sondaki formül verilseydi, o kadar uğraşmasaydık.

Tablo2. Aktif Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Görüşler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tekniğin Faydalı Yönleri	Dersi anlamayı kolaylaştırıcı	8	80
	YGS-LYS' ye hazırlanmak açısından faydalı	7	70
	Bölüm dersleri açısından faydalı	4	40
Tekniğin Kısıtlı Yönleri	Etkinlikler yapılırken serbest kaldık, yaptırım yoktu	5	50
	Zaman problemi yaşandı	6	60
	Öğrendiklerimizi kendi ifademizle yazmak sıkıcıydı	2	20
	Formül çıkarımı sıkıcıydı	1	10

Öğrencilerin derse yönelik önerilerini almak için sorulan “ bu ders nasıl işlenseydi daha iyi olurdu, önerileriniz nelerdir?” sorusuna alınan cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

\ddot{O}_5 = Okul dışında araştırma yapmaya gidilseydi daha iyi olurdu.

\ddot{O}_{10} = Oyun şeklindeki etkinliklere daha çok yer verilseydi.

\ddot{O}_4 = Haftalık ders saati daha fazla olsaydı, simülasyon yerine kendimiz canlı deney yapma imkanını daha çok bulsaydık daha iyi olurdu.

\ddot{O}_6 = Etkinliklere katılmak istemeyen arkadaşlara (-) verilseydi belki onlarda düşük not almamak için daha dikkatli olurdu. Bir de herkes çıkıp tahtada ders anlatsa o da faydalı olurdu.

3.2. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın başında öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde “Öğretim yöntemleri içerisinde yer alan aktif öğrenme tekniği hakkında bilginiz var mı?” sorusuna verilen cevaplar içerik analizine tabi tutularak Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo3. Aktif Öğrenme Tekniğinin Farkındalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Görüşler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Aktif Öğrenme Farkındalığı	Bu tekniği biliyorum.	1	12,5
	Bu tekniğin bazı uygulamaların duydum.	1	12,5
	Bu tekniği duydum ama içeriğini bilmiyorum.	4	50
	Bu tekniği hiç duymadım.	2	25

Görüşmelere katılan sekiz öğretmenden sadece bir tanesi bu tekniği bildiğini ifade ederken bir diğeri daha önce duyduğunu ve bu teknik hakkında biraz bilgi sahibi olduğunu ancak tam olarak nasıl uygulandığını bilmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden dört tanesi aktif öğrenmeyi duydıklarını ancak içeriği hakkında bilgilerinin olmadığını belirtirken diğer iki öğretmen ise daha önce böyle bir öğretim tekniği olduğunu duymadıklarını söylemişlerdir.

İlk görüşmelerin ardından, süreç içerisinde öğretmenlere aktif öğrenme uygulamaları konusunda bazı örnekler gösterilerek bilgi verilmiş ve sonucunda öğretmenlerin görüşleri tekrar alınmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Tekniğinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

Tema	Görüşler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tekniğin Faydaları	Öğrencilerin derse ilgisini artırır.	6	75
	Bilgiyi öğrenciler yapılandırdığı için kalıcı olur.	5	62,5
	Sınıf içi iletişimi artırır.	4	50
	Öğrencilere sorumluluk verildiğinden sınıfın idaresi daha kolay olur.	2	25
	Öğrenciler eğlenirken öğrenir.	4	50
	Dersteki motivasyonu artırır.	5	62,5
Tekniğin Kısıtlı Yönleri	Uygulanma öncesinde iyi hazırlanılmazsa sınıf içi hakimiyet kaybolur.	3	37,5
	Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.	2	25
	Her ders için yeterli kaynak yoktur.	5	62,5
	Sınıf ortamlarında projeksiyon gibi teknik malzemeler olmadığından uygulanması zordur.	3	37,5

Sınıflardan birinin rehber öğretmeni olan aynı zamanda iki sınıfın dersine giren Edebiyat öğretmenine, aktif öğrenme tekniğiyle işlenen Fizik dersindeki etkinlikler-

den örneklerin gösterilmesinin ardından yapılan görüşmeye ait alıntıya aşağıda yer verilmiştir.

Ders ortamında böyle etkinliklerin yapılması öğrencilerin ilgisini arttırır, öğrencilerin hem öğretmenle hem de kendi aralarında etkileşimini kuvvetlendirir. Benim dersim Edebiyat, benimde elimde bazı kaynaklar var, sınıflarda projeksiyon olsa veya ihtiyaç olduğunda kullanabileceğimiz teknolojik donanımlı bir sınıf olsa böyle teknikleri bende kullanmak isterdim. Açıkçası fizikle pek alakam olmadığı halde etkinlikler ilgimi çekti, çok hoş. Rehberlik dersinde öğrencilere Fizik derslerine daha ciddi katılmalarını, hazır böyle verimli bir ortam bulmuşken bundan ne kadar istifade ederlerse kendileri için o kadar iyi olacağını söyleyeceğim.

Düzgün doğrusal hareket ve düzgün değişen doğrusal hareketle ilgili oyun şeklinde planlanmış deneyin okulun bahçesinde uygulanmasının ardından uygulamayı izleyen DİKAB öğretmenin ve genel olarak uygulamaları takip eden Kimya ve İngilizce öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur.

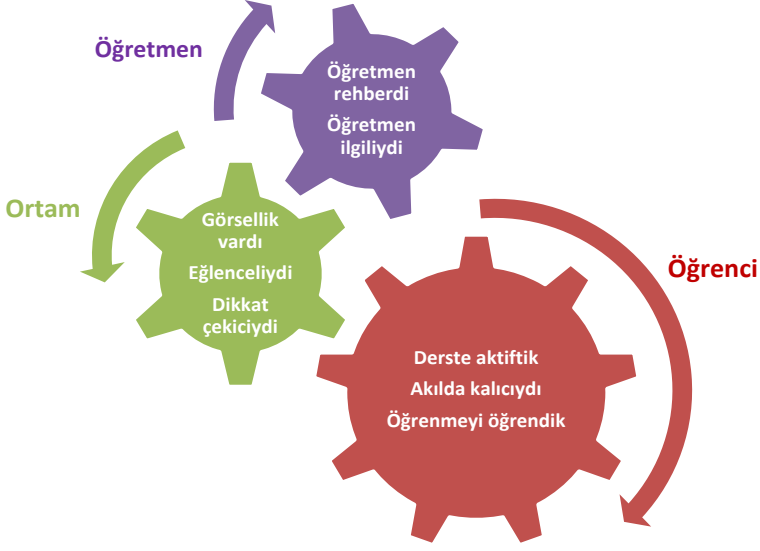
Bahçedeki uygulama ilginçti. Öğrencilerin eğlendiği her hallerinden belliydi. Motivasyon açısından çok olumlu olacağını düşünüyorum. Fizik dersi gibi bir dersin böyle işlenmesi çok güzel. Böyle bir ortamda edinilen bilgiler kolay kolay unutulmaz diye düşünüyorum. Sadece Fizik dersi değil diğer derslerde de böyle uygulamalar yapılabilir aslında, çok da güzel olur.

Güzel uygulamalar, ilgi çekici, öğrencilerin derse katılmaları, sorumluluk almaları sınıf içinde disiplini de sağlar. Aslında biz de deney yapmak istiyoruz laboratuarda, derste etkinlik yapmak kesinlikle çok iyi oluyor ancak bir çok malzeme eksik olduğu için yapamıyoruz. Derste etkinlik deyince öncelikle aklımıza deney geliyor, deney dışında böyle uygulamalar da yapılabilir, ancak öncesinde iyi hazırlık yapılması gerekir, yoksa sıkıntı olur.

Materyallerin çeşitli oluşu güzel, dikkat çekici. Çalışma kağıtlarını bazen biz de İngilizce derslerinde kullanıyoruz, öğrencilerin ilgisini çekiyor. Böyle uygulamalarla sınıfta görseğiliğın de kullanılmasyla daha çok duyu organına hitap edilmiş oluyor. İşin en güzel yanı da öğrencilerin derse katılımının sağlanması, ancak süreklilik açısından iyi planlama yapılması lazım.

4. Sonuç ve Tartışma

Çalışmamızda meslek lisesi öğrenci ve öğretmenlerinin aktif öğrenmeyle ilgili görüşleri tespit edilmiştir.



Öğrencilere ait görüşlere bakıldığında;

- ✓ Derste etkin rol aldıklarını, bunun da akademik başarılarını ve bilgiyi kendileri yapılandırdıkları için bilginin kalıcılığını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir.
- ✓ Derslerin eğlenceli geçtiğini, videolar, simülasyonlar gibi etkinliklerin derse ilgilerini toplamayı kolaylaştırdığını ve motivasyonlarını arttırdığını söylemişlerdir.
- ✓ Çalışma kağıtlarıyla yapılan etkinliklerde sebep-sonuç ilişkisini daha net gördüklerini bu sayede öğrenmelerinin kolaylaştığını ifade etmişlerdir.
- ✓ Gerek oyun şeklindeki uygulamalarda gerekse çalışma kağıtlarıyla ders işlenirken arkadaşlarıyla yardımlaşmalarını bunun da güzel bir ortam oluşmasını sağladığını belirtmişlerdir.
- ✓ Bütün dersler içinde böyle aktivitelere yer verilmesinin iyi olacağını söylemişlerdir.

Aktif öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, bu tekniğin öğrencilerin öğrenme başarısının yanı sıra derse yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarını arttırdığını ve sosyal niteliklerinin gelişimine de olumlu katkılar sağlandığını göstermektedir (Linder, 1993; Marion, 1989; Mestre ve Touger, 1989; Wandersee, Mintes ve Novak, 1994; Kalem ve Fer, 2003). Bu bağlamda, yukarıda sunulan öğrencilere ait ifadelerin alan yazınla uyumlu olduğu görülmektedir.

Eğitimin her alanında öğrencilerde merak uyandırmak, onların ilgilerini eğitim ortamına çekmek temel alınmaktadır. Bunun için etkili materyaller kullanmak önem arz etmektedir, bu noktada etkileşimli bilgisayar simülasyonlarının, videoların, çalışma kağıtlarının ders ortamında kullanılması aktif öğrenmenin güçlü yönlerini ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte aktif öğrenmede Sokratik araştırma (sorgulama) metodu, gerçek zamanlı veri kaydı, temellendirilmiş problem çözme gibi tekniklerin kullanılması, hızlı geri bildirim sağlayarak öğrencilerin kendi muhakeme süreçlerini yansıtmakla öğrencileri öğrenme konusunda cesaretlendirmektedir (Meltzer ve Thornton, 2012). Bununla bağlantılı olarak, öğrencilerin bu derste öğrenmeyi öğrendiklerini vurgulamaları ve sonuçta dönem içerisindeki ara sınavlarda elde ettikleri başarıyı buna bağlamaları dikkat çekicidir.

Bulgular, örneklemin maksimum çeşitlilik yöntemiyle oluşturulmasına dayalı olarak incelendiğinde öğrencilerden; derste istekli ve çok başarılı olanlar, zor olarak gördükleri Fizik dersine karşı cesaretlendiklerini, öğrenmeyi öğrendiklerini vurgularken; bazen istekli ve orta başarılı olanlar, uygulamalara katılmakta isteksiz olan arkadaşlarından etkilendiklerini belirtmiş ve herkesin uygulamalara ciddi katılımının sağlanması için öğrencilere her etkinlikte not verilmesi önerisinde bulunmuşlardır, isteksiz ve daha az başarılı olanlar ise oyun şeklindeki uygulamaların hoşlarına gittiğini söylemişlerdir.

Öğrenciler, öğretmenin kendileriyle tek tek ilgilendiğini ve her aşamada gerek ipuçlarıyla gerekse sorduğu sorularla doğruyu bulmak için yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Açıkgöz (2003), aktif öğrenme ortamında öğretmenin rehber konumunda olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin, öğretmene biçtikleri rolün literatürle örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenin öğrencileri yakından takip etmesini gerektiren aktif öğrenme uygulamalarında öğrencilerle kurulan kuvvetli iletişimin, eğitim ortamını birçok açıdan olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Aktif öğrenme tekniğiyle işlenen Fizik dersi, öğrencilerde hem LYS-YGS' ye hazırlık açısından hem de lisede gördükleri, onları mesleğe hazırlayan bölüm dersleri açısından faydalı olacağı kanaati uyandırmıştır. Öğrenciler daha önce anlayamadıkları ön yargısıyla ilgilenmedikleri Fizik dersi için aktif öğrenme uygulamaları sonucunda tabularının yıkıldığını, çok zor olarak niteledikleri Fizik konularını öğrendiklerini hissettikçe, soruları çözebildiklerini gördükçe çok mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarmak değişik materyallerin kullanıldığı aktif öğrenme ortamının öğrenmeyi kolaylaştırıcı, öğrencilere zor gelen konularda onları ümitlendirici rol oynadığı söylenebilir.

Kullanılan materyallerle ilgili olarak, bazı öğrenciler simülasyonların güzel olduğunu ancak gerçek ortamda deney yapmak istediklerini belirtirken bazı öğrencilerde, canlı deney yapıldığında çok vakit geçtiğini bunun da sonraki derslerin hızlı işlenmesine yol açtığını dile getirmişlerdir.

Kalem ve Fer (2003), sınıf mevcudunun kalabalık ve sınıfın küçük oluşunun, aktif öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini dile getirmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın yapıldığı sınıfların ve laboratuvarın büyük oluşunun ve sınıflardaki öğrenci sayılarının 20'yi geçmemesinin süreci olumlu etkilediği savunulabilir.

Aktif öğrenme uygulamalarını takip eden öğretmenler, etkinlikleri beğenmiş ve bu ortamların daha çok duyu organına hitap edeceğinden öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakacağı konusunda hemfikir olduklarını belirtmişlerdir. Etkinliklerin ilgi çekici olduğunu ve öğrencilerin motivasyonunu sağlamada yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak öğrencilerin ders ortamlarında sorumluluk almalarının, öğretmene disiplini sağlamada yardımcı olacağını öngörmüşlerdir. Ancak, böyle öğrenim ortamlarının oluşturulurken bir çok açıdan düşünülerek iyi planlanması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencileri derste aktif katılımcı konumuna getiren böyle uygulamaların her derste kullanılması gerektiğini, kendilerinin de böyle teknikleri ders ortamlarında kullanmak istediklerini belirtmiş, dersliklerde projeksiyon, bilgisayar gibi cihazların ve yeterli imkanların bulunmadığından yakınmışlardır.

5. Öneriler

Etkinlik yapıldığı takdirde haftalık ders programında Fizik dersi için ayrılan iki saat, konunun tamamlanması için yeterli gelmemektedir. Öğretmen yıllık planda her konu için belirtilen süreleri aşmamak kaygısıyla dersleri hızlı işlemek zorunda kalmaktadır, bu durum öğrencilerinde dikkatini çekmiştir. Fizik dersi için ayrılan haftalık ders saatinin artırılmasının daha iyi öğrenim ortamları hazırlanabilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular gösteriyor ki öğretmenler ve öğrenciler aktif öğrenme uygulamalarını genel olarak beğenmiş ve bütün derslerde kullanılmasının faydalı olacağı düşüncesinde birleşmişlerdir. Aktif öğrenme tekniği ve bunun gibi çağdaş yapılandırmacı öğretim tekniklerinin etkili kullanımı açısından teknolojik cihazların sınıflarda kolaylıkla kullanılmasına imkan veren Fatih Projesi gibi projelerin desteklenmesi ve yurt çapında yayılmasının hız kazanması faydalı olacaktır. Bununla birlikte eğitim ortamının teknolojik cihazlarla donatılması tek başına yeterli olmayacaktır. Her ders ve her konu için etkililiği tespit edilmiş uygulamalara ve bunlara rahatlıkla ulaşabilmeyi sağlayacak EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gibi sitelere ihtiyaç duyulacaktır. Öğretmenlerin bu doğrultuda yapılmış olan çalışmalardan ve kullanabilecekleri materyallerden haberdar edilmesi ve bu teknikleri uygulama noktasında teşvik edilmesi faydalı olacaktır.

EBA birçok uygulamayı, materyali içinde barındırmakla beraber, akademik alanda yapılan bir çok çalışmada ortaya konan materyallerin bu sitede yer almadığı göze çapmaktadır. Bu konuda emek sahiplerini de teşvik ederek çeşitli materyallerin, farklı uygulamaların yer aldığı ortamları geliştirecek desteklerin verilmesi, nitelikli bilginin öne çıkararak dünyaya yön verdiği, teknoloji ve bilim alanında yarışın giderek hızlandığı çağımızda ülkemizin ön saflarda yer tutmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Genelde tüm okullarda uygulanması öngörülen aktif öğrenme ve buna benzer modern eğitim tekniklerinin, akademik başarısının düşüklüğü ÖSYM istatistiklerinde ortaya konulan teknik ve mesleki eğitim veren kurumlarda daha etkin bir şekilde kullanılması, hem bu okullarda öğrenim gören bireyler hem de ülkemizin geleceği açısından üzerinde daha fazla durulması ve gayret sarf edilmesi gereken bir husustur.

Kaynakça

- Acar, B. (2008). *Lise kimya "Asitler ve Bazlar" konusunda yapılandırıcılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açıkgöz, K.Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Atar, İ. G. (2009). *Meslek Lisesinde proje tabanlı öğrenme (Salihli İMKB Anadolu Teknik Lise, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & reserach design: Choosing among five approaches* (Third edition). New York: Sage.
- Chang, C. Y. (2002). Does -computer-assisted instruction + problem solving = improved science outcomes? A pioneer study. *Journal of Educational Research*, 95(3), 143-150.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çekbaş, Y., & Yakar, H., Yıldırım, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitimin öğrenciler üzerine etkisi. *TOJET*, 2(4).
- Hacker, R. G, & Sova, B. (1998). Initial teacher education: a study of the efficacy of computer mediated courseware delivery in a partnership concept. *British Journal of Education Technology*, 29 (4), 333-341.
- Ersoy, A. (2014). **İnternet Kaynaklarından İntihal Yaptığının Farkında Değildim: Bir Olgubilim Araştırması**. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 47-60.
- Glaserfeld, E.V., 1995. A Constructivist Approach Teaching. In Steffe P.L.and Gale J. (Eds), *Constructivism İn Education*, 3-15. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kalem, S., Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory & Practise)*, 3 (2), 433-461 (2003).
- Keyser, M.W. (2000). Active learning and cooperative learning: Understanding the difference and using both styles effectively. *Reseach Strategies*, 17, 35-44.
- Linder, C. J. (1993). A Challenge to Conceptual Change. *Science Education*, 77, 293 - 300.
- Marioni, C. (1989). Aspects of Student's Understanding in Classroom Settings: Case Studies On Motion and Inertia. *Physics Education*, 24, 273 - 277.

◆ Fatma Nur Ersoy / Refik Dilber

- Meltzer, D.E., Thornton, R. K. (2012). Resource Letter ALIP-1: Active-Learning Instruction in Physics Citation. *American Journal of Physics*, 80, 478. doi: 10.1119/1.3678299
- Mestre, J., Touger, J. (1989). *Cognitive research - What's in it for physics teachers? The Physics Teacher*, 27, 447-456.
- Öğrenci seçme ve yerleştirme merkezi, dökümanları (2013). <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013-> adresinden indirilmiştir.
- Özcan, V. (2014). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim ile istihdam ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gediz Üniversitesi, Uluslararası Politik Ekonomi Anabilim Dalı.
- Pınarbaşı, T. (2002). *Çözünürlükle ilgili kavramların anlaşılmasında kavramsal değişim yaklaşımının etkinliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Slavin, R.E. (1997). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wandersee, J. H., Mintzes, J. J., Novak, J. D. (1994). Research on Alternative Conceptions in Science in Gabel. Dorothy J. Handbook of Research on Science Teaching and Learning. Mac-Millan New York.
- Yalçınalp, S., Geban, Ö., & Özkan, Ö. (1995). Effectiveness of using computer-assisted supplementary instruction for teaching the mole concept. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 1083-1095.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül 1998. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER ÖĞRETİMİNİ PLANLAMAYA İLİŞKİN DURUMLARI -NİTEL BİR ARAŞTIRMA-

Muhammed Esat ALTINTAŞ*

Öz: Bu çalışmanın amacı, araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretimini nasıl planladığını betimlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı gerçekleşmiştir ve bu çerçevede 24 tane İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeniyle görüşmeler ve söz konusu öğretmenlerin derslerinde gözlemler yapılmıştır. Öğretmenlerin değer öğretimini nasıl planladığını ortaya koymaya çalışan bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerini tespit edebilmek amacıyla onlara şu soru yöneltilmiştir: ““Değer öğretimi için ders öncesinde nasıl bir hazırlık yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.”. Bu araştırmada mevcut problemin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesi için sadece mülakat verilerinin yeterli olmayacağı düşüncesiyle nitel veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem de kullanılmıştır. Elde edilen veriler “betimsel analiz” tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Son olarak betimlenen veriler, literatür ışığında değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, değerler eğitimi, öğretmenler.

* Yrd. Doç. Dr.; Erciyes Ü. İlahiyat F. Din Eğitimi Anabilim Dalı.

QUALITATIVE STUDY ABOUT QUALITIES OF IDEAL TEACHER WHO TEACHES MORAL VALUES ACCORDING TO RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS TEACHERS

Muhammed Esat ALTINTAŞ*

Abstract

This study investigated the teachers' perceptions on planning in values education. I examined teachers' views with regard to the problem of this study by conducting interviews with them. Participation to the study was completely voluntary. I interviewed twenty four teachers. I observed their teaching in the classrooms. Findings were interpreted with the help of the related literature. According to the results, they couldn't realize the importance and dimensions of planning in values education.

Keywords: Religious Culture And Ethics, teacher, values education

1. Giriş

Toplumların yaşadığı ahlaki sorunlara çözüm bulmak amacıyla belirli ahlaki değerlerin öğretimi konusunda özellikle son yıllarda genelde dünyada ve özelde ise Türkiye'de eğitim alanında değerler ve değer öğretimine yapılan vurgu ön plana çıkmıştır. Türk Millî Eğitimi Temel Kanununda, "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" başlığı altında, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı değerlerden söz edilmektedir. Söz konusu kanunun ilgili maddesinde "Türk milletinin tüm fertlerini; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2010: 1). Bu genel amacın yanı sıra, Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılından itibaren resmen uygulamaya geçirilen ilköğretim programlarının temel öğeleri arasında doğrudan değerlere ve değer öğretimine yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk ve orta öğretim düzeyindeki ders programlarında geliştirilmesi gereken değerler, hazırlanan program tanıtım kitaplarında belirtilmiştir. Özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve DKAB derslerinin öğretim programlarında, değerler ve değer öğretilmesiyle ilgili ayrı bir bölüm hazırlanmıştır (MEB, 2006, 2007, 2010).

* Asst. Prof. Dr.; Erciyes University, Faculty of Theology, Department of Religion Education, Kayseri.

◆ Muhammed Esat Altıntaş

İlköğretim DKAB dersinde değer öğretimiyle ilgili geçerli öğrenmeleri sağlama ve istendik nitelikte davranış değişmelerini oluşturmada işlev gören birtakım öğeler vardır. Birbiriyle ilişkili olan ve değer öğretimini etkileyen temel öğeler şunlardır: Öğretmen, öğrenci, öğretim programı, öğrenme-öğretme ortamı, öğretim araç-gereçleri, yönetici ve çevre (Akyürek, 2009: 7; Erden, 1998: 52). Bu öğelerin uyum içerisinde işlevlerini yerine getirmesi, değer öğretiminin hedeflerine ulaşılabilmesi açısından önemlidir.

Değer öğretiminin temel unsurlarından en etkili ve önemlisi, öğretmendir. Öğretmen, değer öğretimini planlayan, uygulayan ve değerlendiren kişidir. Değer öğretiminin başarısı, temelde bu faaliyeti gerçekleştirecek olan öğretmenlerin bilgi ve becerilerine bağlıdır. Öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler, öğrencilerin değerlerle ilgili kazanımlarını ve ahlaki gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bundan dolayı, bir okulda gerçekleştirilen değer öğretimi, ancak içindeki öğretmenler kadar niteliklidir. Çünkü değer öğretiminde standartlar, öğretmenlerin düşüncelerine ve uygulamalarına göre oluşmaktadır (Açıkgöz, 2003: 11; Akyürek, 2004a: 192; Aydın, 1996: 1-2; Fullan & Hargreaves, 1992: 1).

Değer öğretiminin temel aşamalarından biri, öğretimin planlanmasıdır. Değer öğretimini planlayan öğretmen, öğrencilerin hangi değerleri kazanmasını hedeflediğini, hangi içerikle bu hedefleri kazandırılabilceğini, bu içeriğin en etkili şekilde işlenmesinin hangi yöntem-teknik ve araç-gereçlerle olacağını, son olarak da kazanılan değerlerin nasıl değerlendirileceğini tespit etmelidir (Demirel, 1998: 115; İşman & Eskicumalı, 2000: 17; Karagöz, 1999: 167; Yılmaz & Sünbül, 2003: 67) Değer öğretiminin planlama aşaması ne kadar iyi yapılırsa, değer öğretiminden elde edilecek verimin de o derece iyi olması umulur (Akyürek, 2012: 18; Senemoğlu, 2007: 400). Aksi takdirde değer öğretimi sürecinde emek ve zaman kaybı ortaya çıkabilir, etkili bir değer öğretimi gerçekleştirilemez ve öğrenciler, istendik değerleri kazanamayabilirler.

2. Yöntem

Öğretmenlerin değer öğretimini nasıl planladığını ortaya koymaya çalışan bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Bu araştırmanın temel veri toplama aracı mülakat olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada mevcut problemin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesi için sadece mülakat verilerinin yeterli olmayacağı düşüncesiyle nitel veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem de kullanılmıştır. Böylece bir veri toplama aracının sınırlılığı, diğer bir veri toplama aracıyla aşılmaya çalışılmıştır. Gözlem ve döküman verileri hem mülakat verilerinin doğruluğunun teyit edilmesini hem de mülakatta ortaya çıkmayan boyutların keşfedilmesini sağlamıştır. Bir de öğretmenin konuyla ilgili mülakattaki görüşleriyle sınıf içindeki uygulamaları birbirinden farklı olabilmektedir. Çeşitli veri toplama araçları (mülakat, gözlem, vb.) sayesinde araştırmacı, bu farklılıkları ortaya çıkarma ya da tutarlılığı saptama imkânına kavuşmuştur. Gözlemler yaparken ahlak öğrenme alanının uygulandığı dersler

takip edilmiştir. Araştırmamızda gözlem öğretmenlerin değer öğretimiyle ilgili neleri bildiğinden çok, neleri, nasıl yaptığını görme imkânı vermiştir; ayrıca öğretmenlerin değer öğretimi uygulamaları hakkında derinlemesine ve ayrıntılı veriler sağlamıştır. Nitel araştırmada birden fazla veri toplama aracının kullanılması, araştırmannun veri tabanını zenginleştirmiş, araştırma sonunda ulaşılan bulguların daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmasını ve alternatif yorumlara ulaşılmasını mümkün kılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmannun örneklemini belirlemek için nitel araştırma modelinde yer alan “amaçlı örneklem seçme yöntemi” kullanılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem seçme yollarından biri olan “maksimum çeşitlilik” örneklemeinden yararlanılmıştır. Bu araştırmaya 24 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmaya 15’i erkek 9’u kadın olmak üzere toplam 24 öğretmen katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 9’u 1-5 yıl, 5’i 6-10 yıl, 3’ü 11-15 yıl, 2’si 16-20 yıl, 5’i ise 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin mezuniyet durumu incelendiğinde, öğretmenlerin 4’ü Eğitim Fakültesi DKAB, 6’sı İlahiyat Fakültesi İDKAB, 1’i İlahiyat Yeni Lisans, 10’u İlahiyat Eski Lisans, 2’si Yüksek İslam Enstitüsü ve 1’i İlahiyat Ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu incelendiğinde, 12 öğretmen yüksek lisans eğitimi almıştır. Ayrıca, öğretmenlerin 19’u devlet okulunda ve 5’i ise özel okulda görev yapmaktadır.

2.2. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmamızda nitel araştırma modelinde yer alan “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, araştırmamızın kuramsal çerçevesinin temel boyutlarının önceden oluşturulmuş olmasıdır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde NVivo 10 adlı program kullanılmıştır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde öncelikle görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler Word belgesi olarak bilgisayara kayıt edildikten sonra NVivo 10 nitel veri analizi programına tek tek aktarılmıştır. Araştırmamızda mülakat ve gözlem verilerinin Nvivo 10’da analizi yapılmadan önce öğretmenlerin mülakatta ne demek istedikleri ve gözlemlerde ne yaptıkları bütüncül olarak anlamaya çalışılmıştır. Araştırmamızda, görüşülen öğretmenlerin görüşlerini ve gözlemlerde yaptıklarını aynen yansıtmak amacıyla, kod isimlerin kullanıldığı ve tırnak içine yerleştirilen ‘aynen alıntılara’ sık sık yer verilmiştir. Görüşme ve gözlem verilerinden aynen alıntılar yapılırken görüşmecinin kod ismi verilmiştir. Görüşme ve gözlem yapılan kişilerin kimliklerinin gizli tutulması için öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3...şeklinde kodlar verilmiştir. Bulguları raporlaştırırken, her katılımcının söylediğine ve yaptığına tek tek yer verilmemiştir. Zira onlar farklı şekilde ifade etmelerine rağmen birbirine yakın noktalara temas etmektedirler. Çünkü alıntılarının işlevi, sadece bir kişinin görüşlerini ve tecrübelerini göstermek değil aksine aynı düşünceleri paylaşan insan gruplarını temsil etmek için o alıntılara yer vermektir. Elde edilen bulgular aynen alıntılar şeklinde ortaya konduktan sonra, araştırmacı bu

◆ Muhammed Esat Altıntaş

bulgularla ilgili yorum ve açıklamalarda bulunmuştur. Çünkü araştırmacının yorumlarının, aynen alıntılarla desteklenmesi yorumların inandırıcılığını artırabilir. Bulguların yorumlanması aşamasında konuyla ilgili literatürden önemli ölçüde yararlanmaya çalışılmıştır. Bunun için araştırmada bulgular betimlendikten sonra ilgili literatürden alıntılar yapılarak ve sık sık aynen alıntılara göndermeler yapılarak bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş, bir takım sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçların, diğer araştırma sonuçlarıyla ne derece uyduğu veya çeliştiğine işaret edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretimini planlamayla ilgili durumlarını tespit edebilmek için onlara, “Değer öğretimi için ders öncesinde nasıl bir hazırlık yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 1’e bakılabilir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları

	Hedef	İçerik	Yöntem/Teknik	Araç/Gereç	Ölçme/Değerlendirme
Ö1	-	X	X	X	X
Ö2	X	X	X	X	-
Ö3	X	X	X	X	-
Ö4	-	X	X	X	X
Ö5	-	-	-	-	-
Ö6	-	X	X	X	-
Ö7	-	-	-	-	-
Ö8	-	X	-	X	-
Ö9	-	-	-	-	-
Ö10	-	X	-	-	-
Ö11	-	X	X	-	-
Ö12	-	X	-	-	-
Ö13	-	X	X	X	X
Ö14	-	-	-	X	-
Ö15	-	X	-	-	-
Ö16	-	-	-	-	-

Ö17	-	-	-	-	-
Ö18	-	X	-	X	-
Ö19	-	-	-	-	-
Ö20	-	-	-	-	-
Ö21	X	X	X	X	-
Ö22	-	X	-	X	-
Ö23	-	-	-	-	-
Ö24	-	X	-	X	-

Tablo 1’de görüleceği üzere 16 öğretmen, değer öğretiminin çeşitli boyutlarıyla ilgili planlama yaptıklarını belirtmektedirler. 8 öğretmen, değer öğretiminde planlamayla ilgili herhangi bir görüş ifade etmemiştir. 16 öğretmenin planlamanın hangi boyutlarına değindikleri şu temalara göre tasnif edilmiştir: ‘Hedef belirleme, içerik belirleme, yöntem ve teknik belirleme, araç-gereç belirleme, ölçme değerlendirme araçlarını belirleme’. Aşağıda öğretmenlerin “değer öğretimini planlama” boyutuna ilişkin görüşleri mülakatlardan elde edilen veriler doğrultusunda ele alınmış, söz konusu görüşler, gözlem verileriyle desteklenerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.1. Hedefleri Belirleme

Değer öğretimini planlama kategorisinde yer alan birinci tema, *hedefleri/kazanımları belirlemedir*. 3 öğretmen, değer öğretimini planlama kapsamında hedefleri/kazanımları önceden belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Öğretmen somutlaştırarak neyi hedeflediğini bilmesi önemli. Bizim kılavuz var ya. Kılavuza bakıyorum.” (Ö2)

“Programa bakıyorum, hangi hedefler var diye.” (Ö3)

“Konuya ve kazanımlara kılavuz kitaptan bakma ile başlıyorum.” (Ö21)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin çok az bir kısmının, değer öğretiminin hedeflerini öğretmen kılavuz kitabından veya öğretim programından öğrenmeye çalıştıklarını söylemeleri önemlidir. Çünkü değer öğretimini planlama çerçevesinde öğretmenlerin yapması gereken temel işlemlerden birisi, hedefleri/kazanımları belirlemedir. Değer öğretimi sürecinde hedefler/kazanımlar içeriğin belirlenmesinde, eğitim durumlarının düzenlenmesinde, öğretiminin etkililiğinin değerlendirilmesinde öğretmenlere rehberlik eder (Güleryüz, 2000: 22; Hesapçioğlu, 1994: 94-95; Özçelik, 1993: 11; Varış, 1988: 96).

Hedefleri/kazanımları ders öncesinde belirlediğini ifade eden öğretmenler, değer öğretiminde öğrenciyi tanıma çalışıp çalışmadıkları sorulduğu zaman, onlar öğrenci-

◆ Muhammed Esat Altıntaş

lerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişimlerini tespit etmeye çalıştıklarını ifade ettiler. Zira söz konusu öğretmenlerin, öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişimini tanımaya çalışmaları, öğrenci özelliklerine uygun hedefleri/kazanımları belirleyebilme açısından önemlidir. Böylece öğretmenler, değer öğretimini bireyselleştirme ve değer öğretiminden etkili sonuçlar alabilme imkânına kavuşabilirler.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde hedefleri/kazanımları ders öncesinde belirlediklerini ifade etmeyen bazı öğretmenlerin hedeflerle/kazanımlarla ilgili herhangi bir hazırlık yapmadıkları açıkça görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemler, öğretmenlerin mülakattaki durumunu teyit eder niteliktedir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Öğretmen derse girdiğinde öğrencilere yönelerek ‘konumuz paylaşmaydı değil mi’ diye sordu. Öğrenciler öğretmenin yanlış hatırladığını, konularının sorumluluk olduğunu ifade ettiler.”(Ö24)

“Öğretmen öğrencilere dersin başında şunu sordu: ‘Geçen dersimizde nereyi işlemiştik?’ Öğrenciler konunun ‘kibir’ olduğunu söyledi.”(Ö9)

“Öğretmen dersin başlangıcında laptopunu açmaya çalışırken öndeki öğrenciye “nerede kaldık geçen ders” diye sordu. Öğrencinin cevabına göre bilgisayarındaki o konuyla ilgili slayt bulmaya çalışıyor.”(Ö5)

“Araştırmacı: Derse girmeden önce gözlem yapacağım ‘sınıfta bugünkü konunuz nedir’ diye öğretmene sordum. Öğretmen: ‘İnan ben de bilmiyorum ki nerede kaldık, öğrencilere sorarız derse gidince’ diye cevap verdi.”(Ö16)

“Öğretmen dersin başında ‘Nerede kalmıştık, şu konuya geçmiş miydik?’ diye bir öğrenciye sordu.”(Ö7)

“Öğretmen derse girince ‘konumuz neydi’ diye öğrencilere sordu. Öğrenciler ‘yalan söylemek ve hile yapmak’ dedi. Öğretmen ‘evet konumuz buydu değil mi’ diye karşılık verdi.”(Ö15)

“Öğretmen: ‘En son nerede kaldık kızım?’ Sınıfta farklı öğrenciler, farklı yerde kaldıklarını ifade ettiler. Birisi bir yeri söyleyince, diğerleri orayı ‘okuduk’ diye cevap verdi. Öğretmen: ‘En son ders kitabını okuyan kim, parmak kaldırsın, söylesin, bende hatırlamıyorum’ dedi.”(Ö23)

Yukarıdaki gözlem bulgularında da görüleceği üzere, araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin hedefleri/kazanımları belirlemeyi derse hazırlığın bir parçası olarak görmedikleri anlaşılmaktadır; böyle gerçekleştirilen bir değer öğretiminde istenilen amaçlara ulaşılması mümkün değildir. Çünkü öğretmenler değer öğretiminde hedeflerini belirlemedikleri zaman, öğretmenin ve öğrencinin sorumluluğu açıkça gösterilmemiş olacak, öğretmenlerin yapmaya çalıştıkları tüm etkinlikler gelişigüzel yürütülecek; dolayısıyla etkili bir sonuç alınamayacaktır (Aydın, 1996: 127; Aydın, 2000: 20; Senemoğlu, 2007: 401; Varış, 1988: 96).

Özetle, değer öğretimi planlama konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87.5), değer öğretimi sürecinde hedefleri/kazanımları belirlemenin önemini fark edemedikleri, dolayısıyla değer öğretimiyle ilgili olarak planlama/ders öncesi hazırlık kapsamında hedefleri belirleme konusunda yeterince bilinçli olmadıkları söylenebilir. Ayrıca buradan araştırmamızdaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, ilköğretim DKAB programında yer alan “*Etkinlik hazırlanırken hangi kazanımlara yönelik olduğuna dikkat edilmelidir.*” (MEB, 2010: 19) ilkesine uygun olarak hareket etmedikleri sonucu çıkarılabilir.

3.2. İçerik Belirleme

Değer öğretimi planlama kategorisinde yer alan ikinci tema, *içerik belirlemedir*. 15 öğretmen (%62.5), değer öğretimi planlama kapsamında içerikle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Ders kitabı dersimizin planı olmuş oluyor. Kitabı okuyorum hangi noktayı eksik bırakmış, hangi ayeti almış ve bu ayette hangi yere vurgu yapmış, yani neresi önemli, o ayet üzerinden bunu nasıl açarım ve bu öğrencilerin zihninde nerede duruyor.” (Ö3)

“Kılavuz kitabı bir incelerim. Ne yapılmış, ne edilmiş. Kendi dosyalarım var. Değerler konusunda hikâyelerin önemli olduğunu düşündüğümden konuyla ilgili önceden hikâye belirleyip, derste okuyorum.” (Ö18)

“Ders kitabını inceliyorum. Ders kitabı dışında okumalar yapıyorum çeşitli kaynaklardan yararlanarak öğrencilerime seslenmeye çalışıyorum. Ayet ve hadislerle desteklemeye çalışıyorum.” (Ö21)

“Kendim ders kitabı dışında da hazırlık yapıyorum. Konuyla ilgili ayet ve hadis buluyorum. Günlük yaşamla ilgili örnek olaylar bulmaya çalışıyorum. Bu örnek olaylar öğrencilerin dikkatini çekici, kritik olmasına dikkat ediyorum.” (Ö11)

“Mesela sabır değeri ile ilgili sabır örnekleri, nasıl anlaşılması gerektiği, kaç çeşit sabır olması gerekir gibi noktalar için belirli eserlere bakarak geliyorum. Ben kılavuz kitaba bakıyorum ve bir de özel bir yayınevi tarafından hazırlanmış DKAB dersinde geçen kavramları açıklayan (Risale-i Nur yayımları) ek kaynak da kullanıyorum. Bu kavramlar üzerinden gitmeye çalışıyorum.” (Ö12)

“Bir kere onunla ilgili hikayemi tespit ederim. Peygamberimizin hayatından bir örnek buluyorum. Slaytla ilgili sunumumu hazırlarım. Kitaplarımın arasında notlar olur o gireceğim derslerle ilgili, şu öğrenciye şu değer öğretimine dikkat etmeliyim tarzında. Mesela şu değerle ilgili şu hikâye anlatılacak tarzında. Mesela üç güzel ahlakla ilgili şu hadis vurgulanacak.” (Ö4)

“Bir kitabı okurken orda gördüğüm bazı örnekler ve çarpıcı cümlelerin altını çiziyor ve kenarına bazılarını kendim için not alıyorum bazılarını da öğrenciler için not alıyorum. Hemen altını çizip bunu öğrencilere anlatayım diyorum.” (Ö1)

◆ Muhammed Esat Altıntaş

“Hangi değeri anlatıyorsam benim kalın dosyalarım var. Değerlerle ilgili 150 GB’a yakın benim bilgisayarımda anlatılacak bilgiler var. Haberlerden, gazetelerden, günlük hayatta karşılaştığımız ahlaki problemlerden örnekler getiriyorum. Hikayelerle metafor oluşturuyorum, çocuğun zihin dünyasına giriyorum. Örnek olaylar vererek çocuklarda o değerini yerleşmesini sağlıyorum.”(Ö15)

“Öğretmen kılavuz kitabını yeterli bulmadığımdan hazırlık safhasında bakmıyorum. Diyelim ki yarın yardımlaşma konusu var, ben de dini literatür var. Yardımlaşmayla ilgili Kettani’in dört ciltlik bir eseri var, oradan yardımlaşma bölümünü açarım, Hz. Peygamber, Sahabe, onların hayatlarını, davranışlarını bunlar bir veya iki ders yetecek kadar birkaç tane örnek öğretiliyorum. Bunu anlatıyorum. Aynı konuya diğer sınıfa girerim, aynı şeyleri anlatıyorum.”(Ö24)

“Ben üç senedir görev yapıyorum, ne kadar tecrübeli olur insan, benim en çok gözlemlediğim şey, çocukların en çok ilgisini çeken şey hikâye tarzı anlatımlardır. Mümkün olduğu kadar bende değerleri öğretirken hikâye bulmaya çalışıyorum.” (Ö10)

“Derse girmeden bir veya birkaç gün öncesinden derste işleyeceğim değeri internette o konu hakkında ne gibi bir bilgiler onları araştırıyorum.” (Ö6)

“Önce din dersi vip sitesinde o konuyu iyice bir inceliyorum. O değerle ilgili slayt olarak ne var tespit ediyorum. Eksik gördüğüm noktalar olduğunda yirmi beş yıllık öğretmen olduğum için daha önceki dokümanlarımız var ya onlara bir göz gezdiriyorum.” (Ö8)

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere 1 öğretmen sadece ders kitabından ve 6 öğretmen ise sadece muhtelif kaynaklardan yararlanarak hazırlık yaptığını söylemiştir. 8 öğretmen ise hem öğretmen kılavuz kitabı hem de muhtelif kaynaklardan yararlanarak değer öğretiminde içerikle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmiştir.

Araştırmamızda içerikle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade eden öğretmenlerin 9’u, öğretmen kılavuz kitabından ve ders kitabından istifade ettiklerini söylemişlerdir. İçerik belirleme sürecinde öğretmenlere yol gösterecek olan temel kılavuz, İlköğretim DKAB öğretim programıdır. Söz konusu program çerçevesinde öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitapları hazırlanmıştır. Değer öğretimiyle ilgili amaçlara ulaşılabilmesi açısından içerik belirleme sürecinde öğretmenler, program ve ders kitaplarında yer alan içeriği temel almak durumundadırlar.

14 öğretmen değişik dini kitaplardan, internet sitelerindeki (www.dindersi.vip, www. dindersi.com, vb.) slaytlardan ve çeşitli hikâyelerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö24’ün ifadesinde açıkça görüleceği üzere bazı öğretmenler, program ve kılavuz kitaplarını yetersiz bulduklarını ifade ederek, içerik belirleme sürecinde öğretmenlere yol gösterecek olan temel kılavuz olan ilköğretim DKAB programını göz önünde bulundurmadan çeşitli dini kaynaklara ve internet sitelerine baktıklarını ifade etmişlerdir. Buradan bazı öğretmenlerin, değer öğretiminin içeriğini programa uygun olarak düzenlemedikleri ve çalışmalarını programa göre yürütmedikleri söylenebilir.

Bazı öğretmenler ise programda belirlenen içeriğe ilaveler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Değer öğretiminde muhtelif kaynaklardan istifade edilebilir ama kullanılacak kaynaklar, DKAB programının konular başlığı altında yer alan hedeflere/kazanımlara, bilgilere ve öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Ayrıca bazı öğretmenler ise konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak somut örnekler ve hikâyeler belirlediklerini söylemişlerdir. Eğer söz konusu hikâyeler ve örnekler, öğrencilerin ön öğrenmelerine, ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olurlarsa, onlar, öğrencilerin değerleri daha iyi anlamlandırmalarına ve yeni durumlara kolayca transfer etmelerine katkı sağlayabilir.

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere 3 öğretmen (Ö4, Ö11, Ö21) değer öğretiminde konuların anlaşılmasına yardımcı olacak ayet ve hadisleri ders öncesinde belirlediklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim DKAB dersinde gerçekleştirilen değer öğretiminin merkezinde İslam dininin temel kaynakları olan Kur'an-ı Kerim ve hadisler vardır. Bu bağlamda öğretmenler değer öğretiminde sıkça ayet ve hadislerden yararlanmak durumundadırlar. İlköğretim DKAB öğretim programında da değer öğretiminde ayet ve hadis kullanımına dikkat çekilmiş, bununla ilgili bazı ilkelere ve etkinlik önerilerine yer verilmiştir. Programda bu durum, şu şekilde ifade edilmektedir: "Yeni geliştirilen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Kur'an merkezli öğrenme-öğretmeye önem verilmiş ve sürecin bu yönde düzenlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğretmenin ayet ve hadislerle çalışma tekniklerini bilmesi önem arz etmektedir. İlköğretim DKAB dersi öğretmenin ayet ve hadisleri öğrenme öğretme sürecinde nasıl işe koşabileceğine ilişkin tekniklerden biri, ayette verilmek istenen evrensel değerlerin öğrenciler tarafından bulunması tekniğidir." (MEB, 2010: 208-211).

Öğretmenlerin hedeflere uygun içerik belirlemesi kadar, onu belli ilkelere göre düzenlemesi gerekir. Değer öğretiminde amaçlanan davranış değişikliklerinin sağlanabilmesi için öğretimin içeriğinin kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa şeklinde düzenlenmesi son derece önemlidir. Böylece değerlerle ilgili öğrenmeler daha anlamlı hale gelebilir ve daha kapsamlı, sistematik öğrenmeler gerçekleşebilir (Bilen, 1999: 21; Özçelik, 1993: 66; Senemoğlu, 2007: 387). Fakat araştırmamızda Ö1'in "Toplumun ihtiyacına uygun konular verilerek ve onların da sıralamaları ve diğer konularla ilişkileri göz önünde bulundurularak öğretim yapılmalı" görüşü haricinde öğretmenlerle yapılan mülakatlarda, onların program ve ders kitaplarındaki içeriği nasıl düzenledikleri, bu süreçte nelere dikkat ettikleri vb. konularında veri elde edilememiştir. Bununla ilgili ayrıca bir araştırma yapılabilir.

Öğretmenler etkili bir değer öğretimi gerçekleştirebilmeleri için öncelikle hedefleri/kazanımları belirlemelidir; daha sonra bunlara uygun öğretim içeriğini belirlemelidir. Çünkü içerik, hedefe ulaştırıcı bir araç durumundadır. Fakat araştırmamızda yer alan 12 öğretmenin (%50), değer öğretimini planlama kapsamında öncelikle hedefleri

◆ Muhammed Esat Altıntaş

belirlemeden, içerikle ilgili hazırlık yaptıkları görülmektedir.* Fakat değer öğretimi ni planlamada öncelikle muhteva için bir ölçüt olan hedeflerin/kazanımların belirlenmesi gerekmektedir. Hedeflerden/kazanımlardan bağımsız belirlenmiş bir içerik, değer öğretiminde istendik amaçlara ulaşılmasının önünde engel olabilir. Nitekim bu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların, hem hedeften öğrencileri haberdar etmedikleri hem de konudan konuya atladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Bir öğrencinin sorusu üzerine öğretmen dersin üçte birinde hasedi anlattı. Aslında konu tahtada yazdığı gibi ‘yalan söylemek’ ti. Öğretmen hasedi bitirdikten sonra ‘konumuz neydi’ diye öğrencilere sordu. Öğrenciler ‘yalan söylemek ve hile yapmak’ dedi. Öğretmen: ‘Evet konumuz buydu değil mi ya’ dedi ve bir dakika sonra zil çaldı.”(Ö15 ders gözlem notu)

“Ö17’nin dersinin konusu vatan ve millet sevgisiydi. Derste belli bir süre anlatım yaptıktan sonra Türkiye’nin yüzölçümü nedir diye öğrencilere soru sordu. Öğrenciler şaşırarak öğretmene baktı. Cevap gelmeyince öğretmen: ‘Niye bilmiyorsunuz’ dedi. Haritaya baktı, gülümsedi, ‘ben sizden iyi biliyorum’, dedi öğretmen. Öğretmen bir konudan diğer konuya geçiyor sürekli. Daha sonra öğretmen ‘dersinize çat kapı geldik, biraz hazırlıksız geldik. Torbamızda bu bilgiler vardı, bunları sunduk size. İnşallah faydalı olmuştur.’ dedi.”(Ö8 ders gözlem notu)

Öğretmenler içeriği belirlerken öğrencilerin değer anlayışlarını/ahlaki gelişimlerini ve sosyo-kültürel çevrelerini göz önünde bulundurmalıdırlar; böylece daha nitelikli bir değer öğretimi hizmeti ortaya koyabilirler. Özellikle söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemler, bu konuda onların ciddi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Örneğin öğretmenlerin çoğunluğu, ders kitabındaki içeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadan onlara okutup geçmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin değer öğretimi ni planlamada farklı hedeflere ve farklı öğrenci özelliklerine uyumlu değişimlere gitmedikleri izlenimi edinilmiştir. Bu da değer öğretiminin merkezine öğrencinin ve hedeflerin/kazanımların değil, konunun ve öğretmenin alındığı şeklinde yorumlanabilir. Tüm bunlar, öğretmenlerin değerleri telkini anlayışına uygun olarak meseleye yaklaştıklarını göstermesi açısından kayda değerdir.

Özetle, öğretmenlerin yarısından çoğunun içerikle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmesine karşın onların büyük çoğunluğunun hedefleri/kazanımları belirlemeden öğretim içeriğini belirlemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin bireysel özelliklerini, sosyo-ekonomik ve kültürel şartlarını göz önünde bulundurmadan içerik belirlemeye çalıştıkları görülmektedir. Böyle bir içerik belirleme anlayışının sonucunda öğretmenler, nitelikli bir değer öğretimi hizmeti ortaya koyamayabilirler.

* Bkz. Tablo 1.

3.3. Yöntem ve Teknikleri Belirleme

Değer öğretimini planlama kategorisinde yer alan üçüncü tema, *yöntem ve teknikleri belirlemedir*. 8 öğretmen, değer öğretiminde kullanacağı yöntem ve tekniklerle ilgili ders öncesi hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Önce ders kitabını okuyorum sonra programa bakıyorum, hangi hedefler var, ne gibi etkinlikler önerilmiş ve ben bu etkinlikleri nasıl uyguluyorum. Ortam, öğrenci düzeyi vs. beraberinde nasıl bir yol izlemem gerekir onları tasarlıyorum.”(Ö3)

“Kılavuz kitaba bakıyorum, hangi yöntem burada etkili olabilir diye düşünüyorum. Tamamen kılavuz kitaba bağlı kalmıyorum. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek farklı etkinlikler varsa onları hazırlıyorum.” (Ö11)

“Öğretimi yapılacak değere uygun olarak hangi yöntemle işlenmesi gerektiği konusunda, dramatizasyon yapılacaksa öğrencilere görevlerin dağıtımını yapıyorum.”(Ö1)

“Çocukların çevresinde karşılaştığı örnek olayları derste canlandırması için hazırlık yapıyorum.”(Ö13)

“Değeri nasıl veririm, drama mı iyi gelir, ondan sonra mektup yazma mı iyi gelir, bunları mesela bir gün öncesinden, ya da derse girmeden önce düşünüyorum. Bu şekilde hazırlık yapıyorum.”(Ö2)

Yukarıdaki görüşlerde de örnekleri görüleceği üzere, 8 öğretmenin, değer öğretimini planlarken yöntem ve teknikler konusunda hazırlık yapmaya çalıştıklarını ifade etmeleri etkili ve verimli bir değer öğretimi hizmeti sunabilmeleri açısından önemlidir. Çünkü bir öğretmen, alanıyla ilgili içeriği nasıl öğreteceğini bilmiyorsa o değer öğretimi sönük, sıkıcı, dolayısıyla verimsiz geçebilir (Bilen, 1999: 45-46). Fakat 8 öğretmenin seçtiği yöntemlerin hedeflere uygunluğu ve her ders için yöntemleri planlama durumu ayrıca araştırılmaya muhtaçtır.

Ö3, Ö11 kodlu öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, etkinliklerle ilgili hazırlık yaparken kılavuz kitaptan yararlandıklarını söylemişlerdir. İlköğretim DKAB programında değer öğretimiyle ilgili verilen etkinliklerin birer öneri ve örnek niteliğinde olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenin, bu etkinlikleri değerlerin öğretiminde aynen kullanabileceği gibi, ekleme ve çıkarmalar da yapabileceği; başka etkinlikler de ekleyebileceği belirtilmiştir. Ama bunu gerçekleştirirken hangi kazanımlara yönelik olduğuna ve içeriğine dikkat edilmesi gerektiği, ayrıca çevresel özelliklerle, öğrencilerin bireysel farklılıklarının da göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2010). Fakat yöntem ve tekniklerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade eden 5 öğretmenin, daha önce hedefler/kazanımlarla ilgili bir planlama yapmadıkları anlaşılmıştı.* Hedefler/kazanımlar, değer öğretiminde yöntem ve

* Bkz. Tablo 1.

◆ Muhammed Esat Altıntaş

tekniklerin belirlenmesine ve uygulanmasına yön veren temel unsurdur. Değer öğretiminde öğretmenlerin, hedef ve davranışları belirlemeden yöntem ve tekniklerin seçimine geçmesi değer öğretiminin etkililiğini azaltabilir.

Özetle, her ne kadar araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i yöntem ve tekniklerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etseler de, bazı öğretmenlerin hedef/kazanımlarla ilgili planlama yapmadıklarına bakıldığında, bu konuda önemli bir takım eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca 16 öğretmen, mülakatta yöntem ve teknikle ilgili herhangi bir hazırlık yaptıklarını ifade etmemişlerdir. Yöntem ve tekniklerle ilgili ayrıntılı bir planlamadan yoksun değer öğretiminde tüm etkinlikler, rastlantılara ve ani kararlara bırakılmış demektir. Bunun sonucunda öğretmen ve öğrenciler çok değerli zamanlarını yitirebilirler ve değer öğretiminde istedik davranış değişiklikleri gerçekleşmeyebilir.

3.4. Araç ve Gereçleri Hazırlama

Değer öğretimini planlama kategorisinde yer alan dördüncü tema, değer öğretimiyle ilgili *araç-gereçleri* hazırlamadır. 12 öğretmen, ders öncesi değer öğretimiyle ilgili araç-gereç hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

"Bununla ilgili internet sitelerinden dokümanlar, slaytlar, videolar indiriyorum." (Ö5)

"Değerlerle ilgili görsel materyal varsa, o materyali sunup, o materyalle derse başlamak için bilgisayarımda bulunan materyali hazırlıyorum." (Ö14)

"Ben kılavuz kitaba bakıyorum ve bir de özel bir yayınevi tarafından hazırlanmış DKAB dersinde geçen değerleri açıklayan ek kaynakla (Risale-i Nur yayımları) hazırlık yapıyorum." (Ö12)

"Konuya göre bazen basından veya internette dokümanlar arıyorum. Kendimin hikâye kitapları var doğrulukla, cömertlikle ilgili." (Ö11)

"Renkli çalışma kâğıdı veya sağdan soldan bulduğum hikâye kitaplarını hazırlarım." (Ö22)

"Mesela bir gün öncesinden, ya da derse girmeden önce düşünmek ve veri bulmak, elimdeki kaynakları en uygununu seçmek, videosudur, hikâyesidir, ilahisidir. Bu şekilde hazırlık yapıyorum." (Ö2)

"Ortam, öğrenci düzeyi vs. beraberinde hangi materyal işe yarar, nasıl bir yol izlemem gerekir onları tasarlıyorum." (Ö3)

"Slaytla ilgili sunumumu hazırlarım. Veya bununla ilgili dikkat çekici fotoğraf bulurum." (Ö4)

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere 12 öğretmenin değer öğretiminde araç ve gereçleri hazırlamaya çalıştıklarını ifade etmeleri, en azından araç-gereç hazırlama konusunu önemsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin değer öğretimini planla-

ma kapsamında öğretim araç-gereçlerini hazırlamaları, değer öğretiminin amaçlarına ulaşmaya yardımcı olabilir ve değer öğretiminde anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir (Aydın, 1996: 91; Yalın, 2000: 79). Fakat değer öğretiminde kullanılması planlanan araç ve gereçlerin bir takım ilkelere göre hazırlanması gerekir (Uşun, 2000: 4; Yalın, 2000: 80–81). İlkelerine uygun bir şekilde hazırlanmayan araç-gereçler, zaman, emek ve kaynak israfına neden olabilir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerde yorgunluğa ve bıkkınlığa neden olabilir. Bundan dolayı öğretmenlerin değer öğretiminde araç-gereç seçme ve geliştirme konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları mühimdir (Korkmaz, 2013: 80).

Değer öğretiminde araç-gereçler seçilirken, her şeyden önce hedefler göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilerin değer öğretiminin hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlayan araç-gereçler tercih edilmelidir (Yalın, 2000: 79; Yanpar, 1999: 23). Fakat araştırmamızda araç-gereç konusunda hazırlık yaptıklarını ifade eden 12 öğretmenden 9'u hedefle/kazanımla ilgili herhangi bir planlama yaptıklarını ifade etmemelerine rağmen, araç-gereç hazırladıklarını ifade etmiştir.* Amaç-araç ilişkisi bağlamında konuya yaklaşılsa, öğretmenlerin değer öğretiminde hedefleri/kazanımları planlamadan araç-gereçle ilgili hazırlık yapmaları problemlidir. Çünkü hedeflere/kazanımlara uygun olarak belirlenmemiş araç-gereçler değer öğretiminde istenilen sonuçlara ulaşılmasının önünde engel olabilir. Ayrıca bu durum değer öğretiminde zaman, emek ve kaynak israfına yol açabilir.

12 öğretmenden 5'i yöntem ve teknik temasıyla ilgili herhangi bir hazırlık yaptığını ifade etmemesine karşın araç-gereç temasıyla ilgili hazırlık yaptığını mülakatta ifade etmiştir. Bir öğretmen değer öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanacağıyla ilgili planlama yapmadan, derslerinde hangi tür öğretim araç-gereçlerini kullanacağını bilemeyebilir. Böyle bir durumda rastgele araç-gereç seçimi yapılabilir ve bunlar kullanılabilir. Bunun sonucunda ise değer öğretiminde istenilen amaçlara ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan 24 öğretmenden geriye kalan 12'si ise değer öğretiminde araç-gereçle ilgili hazırlık yaptıklarına ilişkin herhangi bir görüş beyan etmemiştir. Bu öğretmenlerin 9'u diğer temalarla ilgili de hazırlık yaptıklarını beyan etmemiştir. Kalan 3 öğretmen ise sadece içerik temasıyla ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmiştir. Değer öğretimi sürecinde araç-gereçlerden yararlanılmaması, sınıfta sözcüklere boğulma, anlamları karıştırma, öğrencilerin hayal kurması, öğrencilerin ilgilerinin azalması vb. bir takım problemlere yol açabilir (Doğan & Tosun, 2003: 158; Taşdemir, 2000: 174). Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların bahsi geçen olumsuzluklarla sıkça karşılaştıkları görülmüştür. Bu olumsuz durum, değer öğretimi sürecinin sıkıcı olmasına yol açabilir ve istenilen amaçlara ulaşılmasını engelleyebilir.

Özetle, öğretmenlerin yarısının, değer öğretiminde araç-gereç hazırlığı yaptıklarını ifade etmeleri, onların bu temayla ilgili farkındalıklarının olduğunu göstermesi

* Bkz. Tablo 1.

◆ Muhammed Esat Altıntaş

açısından önemlidir. Çünkü çeşitli araç-gereçlerle değer öğretimi süreci her öğrenci için daha zevkli ve dikkat çekici bir boyut kazanabilir. Böylece öğrenciler değer öğretimiyle ilgili etkinliklerden sıkılmazlar ve değer öğretimi sürecine daha etkin bir şekilde katılma imkânına sahip olabilirler. Ayrıca bu araç-gereçler, öğrencilerde değerlerle ilgili anlamlı öğrenmelerin oluşmasına katkı sağlayabilir (Aydın, 1996: 91; Yalın, 2000: 79). Fakat araç gereçlerden istenilen faydayı elde edebilmek için onların hazırlanmasına ve uygulanmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenlerin seçtikleri veya hazırladıkları araç-gereçlerin niteliği ve uygulanma niteliği ayrıca araştırılmalıdır.

3.5. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Belirleme

Değer öğretimini planlama kategorisinde yer alan beşinci tema, ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlemedir. 3 öğretmen, değer öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye ilgili hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Ölçme ve değerlendirmeye ilgili çalışma yapraklarımız olur değerlerle ilgili. Bu aralar pek hazırlamadım ama arada yaparım.” (Ö4)

“Değerlendirmek anlamında bulmaca hazırlıyorum.” (Ö13)

“Bal bal demekle insanın ağız tatlanmaz diyor. Dolayısıyla uygulaması dönütleri alınamayan, şunu yaparsak öğrenciler için iyi olur diyerek sonuçlarına bakmadan, dönüt almadan, bir sonraki planlamayı uygulamaya yansıtacak şekilde tedbirler almadan bir uygulama bence bal bal demeye benziyor. Bin defa bal dedim ama davranışlarında hiçbir değişiklik yok. Bu sebeple ölçme değerlendirmeyle ilgili hazırlık yapıyorum.” (Ö1)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin çok az bir kısmı, değer öğretiminde amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını kontrol etmede kullanılacak ölçme-değerlendirme araçlarını önceden belirlediklerini ifade etmiştir. Değer öğretimi planlarken ölçme ve değerlendirmeye dönük hazırlığın göz ardı edilmemesi gerekir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin çok az bir kısmının, değer öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlemenin önemini fark ettikleri, dolayısıyla ölçme ve değerlendirmeyi değer öğretiminde hazırlığın bir parçası olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, değerlerle ilgili öğrencilerin öğrenmelerinin izlenmesine yönelik herhangi bir ölçme ve değerlendirme çalışmasına rastlanılmaması ve ölçme/değerlendirme araçlarının internet sitelerinden hazır olarak indirilip uygulanması, mülakatlardaki verileri doğrular niteliktedir. Öğretmenler, değer öğretimiyle ilgili kazanımlara uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını ders öncesi hazırlık esnasında dikkatli bir şekilde belirlemeleri gerekir. Böylece gerçekleştirdikleri değer öğretiminin etkililiğini neye göre değerlendireceklerini tespit etmiş olacaklardır. Öğretmenler, öğretimi planlamanın bir unsuru olarak ölçme-değerlendirme araçlarını hazırlamayı ihmal ederlerse, gerçekleştirecekleri değer öğretimi ve bunun sonuç-

larını belirsizliğe bırakmış olurlar. Bunun sonucunda, öğretmenler öğrencileri değer öğretimi sürecinde öğrenme eksikliklerini tanıma, bunları anında giderme imkânını kaybedebilir. Bu ise değer öğretiminin etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkileyen temel etkenlerden biridir. Ayrıca değer öğretiminde ölçme ve değerlendirme araçları ders öncesi belirlenmezse, bu durum, öğretim sürecinde emek, zaman ve kaynak israfına yol açabilir (Ertürk, 1986: 16; Özçelik, 1993: 239-40; Yılmaz & Sünbül, 2003: 92-93).

Hedefleri/kazanımları belirlediğini ifade etmeyen öğretmenlerin aynı zamanda ölçme ve değerlendirme araçlarını da belirlemedikleri daha önce görülmüştü.* Bundan dolayı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, değer öğretiminde hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmesi, gerçekleştirmiş oldukları eğitim hizmetinin sonuçlarını görmesi ve buna göre süreçte değişiklikler yapması mümkün olmayabilir.

Özetle, öğretmenlerin çok az bir kısmının , ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlemeyi değer öğretimine hazırlığın bir parçası olarak gördükleri sonucu çıkarılabilir. Değer öğretiminde ölçme ve değerlendirme araçlarını ders öncesi belirlediklerini ifade eden öğretmenlerin, bu araçları nasıl ve neye göre hazırladıkları 'Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Yararlandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri' adlı kategori bağlamında ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Araştırmamızda yer alan 8 öğretmenin ise değer öğretiminde planlamayla ilgili herhangi bir boyuta değinmedikleri, dolayısıyla değer öğretimini planlamadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

"Özel bir planlama yok ama konunun içerisinde geçtiği zaman değerleri vurguluyoruz. Esas olan o değer hakkındaki önceden sahip olduğumuz bilgi birikimimizi çocuklara aktarmaktır." (Ö9)

"Yarın veya önümüzdeki hafta şu değerleri öğretiyim şeklinde planlama yapmıyorum. Tamamen ders süreci içerisinde gelişiyor. Konular biraz kolay gibi görünüyor, ondan bakmıyorum." (Ö20)

"Değerlerin öğretimiyle ilgili özel şu değeri öğreteceğim diye bir planlamam yok. Onun için denk gelirse yapıyorum. Yoksa özel bir planlamam yok. Artık bu türlü işlemler sürekli yaptığımız iş gereği meleke haline dönüştü. Aynı şeyleri okutuyoruz her sene. Malzeme de (öğrenci) aynı bana göre." (Ö5)

"Bende yok o. O konuda çok bilgili ve yeterli değilim açıkçası. Haftaya şu sınıfta şu değerler işlenecek şeklinde hiç planım yok. Ders öncesi nasıl hazırlık yapılacağından benim haberim yok. Anlık duruma göre değer öğretimini gerçekleştiriyorum." (Ö7)

"Hem imam hatip hem de ilahiyat ve dini camiada vaaz kültüründen geldiğim için mevcut programa ekstra çok ciddi bir hazırlanma gerektirmeden giriyorum. Dolayısıyla mevcut tecrübe

* Bkz. Tablo 1.

◆ Muhammed Esat Altıntaş

ve birikim çocuklara istediğim konuyu işleme ve kavratma konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. Yaptığım değerler eğitiminde pedagojik bir planlama sistemimde yok açıkçası, biraz daha anam babam usulünde gidiyorum.”(Ö17)

“Öğretmen kılavuz kitabını filan kullanmıyorum ben kendi kafama göre yapıyorum. Siz ne kadar planlanırsınız da o dersin gidişatı farklı oluyor. O yüzden planlama yapmıyorum. Öğrenci bir soru soruyor, ona cevap vereceğim derken başka bir konu açılıyor.”(Ö16)

Yukarıdaki görüşlerde de görüleceği üzere 8 öğretmenin, planlama olmadan da değer öğretiminin gerçekleştirilebileceği şeklinde bir kanaate sahip olmaları, onların değer öğretiminde plan yapmanın önemini yeterince kavrayamadıklarını veya ciddiye almadıklarını göstermektedir. Söz konusu öğretmenler deneyimli olduklarını, önemli olanın değerleri telkin etmek olduğunu ve konu alanını iyi bildiklerini düşündükleri için plan yapmaya ihtiyaç duymamış olabilirler. Burada asıl dikkat çeken nokta şudur ki, bazı öğretmenler, değer öğretimini ‘malumat aktarım süreci’ olarak gördükleri için, bununla ilgili hazırlık yapmaya da gerek olmadığını düşünmektedirler. Ancak planlamadan yoksun değer öğretiminde, başarı şansa bırakıldığı için, bu öğretmenlerin değer öğretiminde başarılı olmaları zordur. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemler de bu kanaati doğrular niteliktedir. Değer öğretiminde etkinliklerin uygulanmasını büyük ölçüde ders öncesi planlama etkinlikleri belirlediği için, öğretmenlerin plansızlıklarının, değer öğretimini düzenlemeye olumsuz etkide bulunacağı söylenebilir. Çünkü plansız bir değer öğretiminde her türlü etkinlik rastlantıya bırakılmış demektir. Böyle bir değer öğretiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin değerli zamanları boşa harcanmış ve öğretmenler, kendilerini boş yere yormuş olabilirler. Söz konusu öğretmenler değer öğretimini plansız bir şekilde gerçekleştirdiklerine göre, onların yapmaya çalıştıkları değer öğretiminin eğitselliği, etkililiği de ayrıca tartışılabilir.

4. Sonuç

Araştırmamızda sadece 3 öğretmenin, değer öğretimini planlamanın tüm boyutlarıyla ilgili hazırlık yaptıkları ve 8 öğretmenin, değer öğretimini planlamanın herhangi bir boyutuyla ilgili zaman ayırmadıkları ve emek harcamadıkları anlaşılmıştır. Değer öğretiminde planlama yaptıklarını ifade eden 13 öğretmenin ifadelerine bakıldığı zaman da onların planlamanın tüm boyutlarına dikkat ederek ders öncesi hazırlıklarını gerçekleştirmedikleri görülmektedir. Onlar hedef belirleme, içerik belirleme, vb. şekilde olan değer öğretimini planlamanın boyutlarından bir veya birkaçını zikretmeyi ders öncesi hazırlık olarak görmektedirler. 13 öğretmen değer öğretimini planlamayı çok dar anlamıyla algılamaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, değer öğretimini planlama denilince sadece içerikle ilgili hazırlığı anlamaktadırlar. Bir başka deyişle öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bir değer öğretimine başlamadan önce öğrencilerin ne yapacaklarından ziyade, kendilerinin o değerle ilgili ne gibi bilgiler telkin edeceklerini yani içeriği planlamaktadırlar. Bir başka deyişle onların yaptıkları planlamanın etkinlik planlaması değil, çoğunlukla anlatım listesi olduğu düşüncesini güç-

lendirmektedir. Bu durum onların, öğrenci merkezli bir anlayıştan ziyade öğretmen ve konu merkezli bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca buradan hareketle, onların değer öğretiminde planlamanın önemini ve boyutlarını kavrayamadıkları söylenebilir. Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yaptığımız gözlemler de, bu kanaati doğrular niteliktedir. Yaptığımız gözlemlerde, öğretmenlerin çoğunluğunun birtakım malumat kalıplarını öğrencilere aşılmasıyla ve ders kitabının öğrenciye okutulup geçilmesiyle yetinildiği gözlemlenmiştir. Bu gözlemler neticesinde, öğretmenlerin çoğunluğunun değer öğretiminde planlamayı oldukça yüzeysel algıladıkları; değer öğretimini planlamanın önemini fark edemedikleri, dolayısıyla değer öğretimini planlama konusunda yeterince bilinçli olmadıkları söylenebilir. Ayrıca planlama konusunda araştırmaya katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin istenen ve beklenen düzeyde olmamaları, değer öğretimini planlamanın gereksiz olduğunu düşünmelerinden veya bu konuda yeterliklerinin zayıf olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenler, nitelikli bir ön hazırlık yapmaz ve değer öğretimini bir takım tesadüflere bırakırlarsa, farklı değer anlayışlarına sahip ve ahlaki gelişim aşamalarında olan öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrenciler değerlerle ilgili istedik öğrenmeleri gerçekleştiremeyebilirler. Üstelik bu tür durumlarda öğretmenler öğretim sürecini düzenlerken, öğrencilerin derse aktif katılmamaları veya sınıf disiplinin bozulması gibi farklı bir takım güçlüklerle de karşı karşıya kalabilirler. Yapılan başka araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin DKAB öğretmenleri üzerine yapılan bir araştırmada DKAB öğretmenlerinin önceden derse hazırlanma için yeterince zaman ve emek ayırmadıkları tespit edilmiştir (Aydın, 1996: 88). Diğer bir araştırmaya göre de DKAB öğretmenlerinin yarısı, ahlâkî konuların öğretiminde bazen hazırlanma ihtiyacı duymaktadırlar (Aydın, 1998: 82) Hem bizim araştırmamız hem de diğer araştırmalar göstermektedir ki DKAB öğretmenleri, öğretimin temelini oluşturan planlamanın önemini ve gereğinin yeterince farkında değildirler. Bundan dolayı DKAB öğretmenlerinin değer öğretimini planlama konusunda bilinçlendirilmelerine ve yetiştirilmelerine ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Akyürek, S. (2009). Din Öğretimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akyürek, S. (2012). İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları. Değerler Eğitimi Dergisi, 10(23), 7-47.
- Aydın, M. Z. (1998). İlköğretim ikinci kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programındaki Ahlakî Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından İncelenmesi (Yayınlanmamış Araştırma). Sivas: MEB Earged.
- Aydın, Ş. M. (1996). Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Bilen, M. (1999). Plandan uygulamaya öğretim. Ankara: Anı yayınları.

◆ **Muhammed Esat Altıntaş**

- Demirel, Ö. (1998). Genel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kardeş Kitabevi.
- Doğan, R., & Tosun, C. (2003). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Alkım yayınları.
- İşman, A., & Eskicumalı, A. (2000). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Adapazarı: Değişim yayınları.
- Karagöz, S. (1999). Genel Öğretim Metodları. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, M. (2013). Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme. Kayseri: Laçın Yayınları.
- MEB. (2004). Sosyal bilgiler programı ve kılavuzu (4-5). Ankara.
- MEB. (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özçelik, D. A. (1993). Eğitim programları ve öğretim. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim öğrenme ve öğretim : kuramdan uygulamaya. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2000). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Ocak Yayınları.
- Uşun, S. (2000). Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2000). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yanpar Şahin, T. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Konya: Çizgi Kitabevi.

ÖĞRETİM ELEMANI-ÖĞRENCİ ARASINDAKİ ÖRTÜK İLİŞKİLER İLE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Serhat GÜNDOĞDU*
Mustafa YAŞAR**

Öz: Bu araştırma, öğretim elemanı-öğrenci arasındaki örtük ilişkiler ile öğrencilerin başarı algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu aşırı veya aykırı durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin “başarılı olma” kavramını mesleki bilgi edinimi ile açıkladıkları saptanmıştır. Öğrenciler başarılı olabilmek için öğretim elemanlarının örtük beklentilerine ve açık programın gerekliliklerine göre davranmaktadırlar. Öğrencilerin başarı algılarının oluşumunda, öğretim elemanının etkileşim özellikleri, iletişim tarzı ve cinsiyeti gibi kişisel özellikleri ile sınıf kurları, sınıf içi uygulamalar ve değerlendirmeye yönelik uygulamalar önemli rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örtük program, Okul Öncesi Öğretmenliği, Öğretmen Yetiştirme

4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

* Arş. Gör.; Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.

** Yrd. Doç. Dr.; Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.

RELATIONS OF STUDENTS' SUCCESS PERCEPTIONS AND IMPLICIT RELATIONS BETWEEN INSTRUCTOR-STUDENT

Serhat GÜNDOĞDU*
Mustafa YAŞAR**

Abstract

This qualitative study aims to explore the relationship between the hidden aspects of the interaction between teacher educators and students with students' perception of "success" during their undergraduate studies. The sample of this study consists of eight fourth year students attending at Early Childhood Education department in a state university. The sample of the study was determined through purposeful sampling. The data were collected through semi-structured interviews. Qualitative content analysis was used for analyzing the data. According to the results, students saw themselves successful when they learnt something that could be used in their profession. To be successful, students were expected to behave according to the hidden and explicit requirements of the instructor of the class. The students' perception of success was closely related to teacher educators' gender, interaction styles, their classroom rules, their choice of classroom activities and their evaluation styles.

Key Words: Hidden Curriculum, Preschool Teaching, Teacher Training

It was presented in 4th International Pre-School Education Congress.

Giriş

Amaçlı ve planlı olan eğitim ve öğretim etkinliklerinin, bir program çerçevesinde faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Eğitim kurumunun faaliyetleri, önceden resmi olarak hazırlanan yazılı ve resmi eğitim programı çerçevesinde yürütülür. Ancak öğrenciler yazılı olan resmi programla birlikte yazılı olmayan informal bir şekilde ortaya çıkan örtük programdan da etkilenmektedirler (Lynch,1989; Margolis, 2001;Yüksel, 2002).

Okuldaki uygulamaları eğitimsel açıdan ele alan tanımlamalar incelendiğinde örtük programın; eğitimin (okulların) yapısının ortaya çıkardığı gizli mesajlar, resmi

* Research Asst.; Çukurova University, Faculty of Education, Department of Primary Education.

** Asst. Prof. Dr.; Çukurova University, Faculty of Education, Department of Primary Education.

olmayan beklentiler, öğrenenlerin açık bir biçimde haberdar olmadığı amaçlı öğrenme durumları, amaçlanmamış öğrenme sonuçları ya da mesajlar ve öğrencilerin resmi programa verdikleri tepkiler olarak ele alındığı görülmektedir (Tuncel, 2008). Örtük program kısaca, resmi programda ifade edilenlerin haricinde edinilen bilgileri, görüşleri ve değerleri ifade etmektedir (Yüksel, 2002). Örtük program bölge, koşul, insan ve kültür gibi birçok faktöre göre çeşitlilik gösterebilmektedir (Myles ve Simpson, 2001).

Eğitim-öğretim kurumlarının hepsinde olduğu gibi, yükseköğretim kurumlarında da, resmi programın yanı sıra örtük program, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde önemli rol oynamaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim programları ile kıyaslandığında daha esnek yapıda olan yükseköğretim programları, büyük oranda bölüm ve öğretim elemanları tarafından hazırlanmaktadır. Ders sürecinde uygulanacak eğitim-öğretim faaliyetlerini okulun, yöneticilerin ve öğrencilerin kural, düşünce ve faaliyetlerini de göz önünde bulundurarak çoğunlukla öğretim elemanı belirlemektedir. Bu durumun amaçlanmış öğrenmeler yanında amaçlanmamış öğrenmelerin de gerçekleşmesine neden olabilmektedir (Tuncel, 2008). Yükseköğretim kurumlarında ders içerikleri ve hedefleri yükseköğretim müfredatı doğrultusunda öğretim elemanları tarafından hazırlanmasına rağmen öğrencilere hangi istendik özelliklerin kazandırılacağı, bu istendik özelliklerin nasıl kazandırılacağı ve nasıl değerlendirileceği konusunda belirsizlikler olduğu görülmektedir.

Örtük programın, öğrencilerin başarı düzeylerinde rolü olduğu bilinmektedir (Yüksel, 2002). Yeşilyurt'a (2013) göre, akademik başarı notu tek başına öğrencilerin başarısını etkilememektedir. Örtük program konusunda çalışan araştırmacılara göre, örtük programın kapsamını oluşturan öğrencilerin resmi program dışında öğrendikleri üç temel kaynak bulunmaktadır. Bunlar (Yüksel, 2002):

- 1) Eğitim sistemi ve okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri
- 2) Okul-çevre arasındaki etkileşimler
- 3) Sınıf içerisinde öğretmen ile öğrencilerin birbirlerine karşı konum ve etkileşimleri olarak söylenebilir.

Sınıf iklimi olarak adlandırılan üçüncü grubu; öğretmen ve öğrenci etkileşimi, sınıf içerisindeki davranışlar, karşılıklı beklentiler, kurallar, öğretmen tutumları, öğretmen ve öğrencilerin birbirleri hakkındaki düşünceleri oluşturmaktadır (Yüksel, 2002). Yüksel ve Sezgin (2008), öğretim elemanı ile olan ilişkilerin öğrencilerin akademik başarılarında önemli rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Yüksel ve Sezgin'in (2008) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile öğretim elemanlarıyla olan ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler daha başarılı olmaları için genel olarak öğretim elemanlarının kişisel, mesleki, sosyal özellikleri ile ilgili örtük beklenti içerisine girmişlerdir (Ergün, Duman, Y. Kıncal ve Arbaş 1999; Duman ve Koç, 2004; Emanuel ve Adams, 2006; Sağ, 2008; Saydan, 2008; Kumral, 2009; Yılmaz, 2011; Aslan ve Yakar, 2012; Bektaş ve Ayvaz, 2012; Fidan vd., 2013).

Öğrenciler öğretim elemanının açık ve örtük beklentilerini göz önünde bulundurarak öğretim elemanının kişisel ve mesleki özelliklerine göre davranış sergilemektedirler (Yüksel, 2004; Tuncel, 2008; Fidan vd., 2013). Resmi programın yazılı olması ve yapılacak işlemlerin belli olması, üzerinde araştırma yapmayı olanaklı kılmaktadır. Örtük program ise yazılı olmayan bir programdır ve belli bir uygulaması yoktur, bu nedenle örtük program konusunda yapılan çalışmalar da sınırlıdır. Az sayıdaki örtük program araştırmaları daha çok ilk ve ortaöğretim seviyesinde yoğunlaşmaktadır ve yükseköğretim seviyesinde yapılan örtük program çalışmaları oldukça azdır (Yüksel, 2007).

Bu araştırma; okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğrencilerin başarıyı nasıl algıladıklarını ve başarı algılarının oluşumunda öğretim elemanı-öğrenci arasındaki örtük ilişkilerin rolünü belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğrencilerin başarı algıları nedir?
2. Öğretim elemanlarının örtük beklentileri ile öğrencilerin başarı algısı arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Öğretim elemanlarının kişisel özellikleri ve öğretim elemanı- öğrenci ilişkisi ile öğrencilerin başarı algısı arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğretim elemanlarının derse yönelik uygulamaları ile öğrencilerin başarı algısı arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, insanların oluşturdukları anlamları kavramaya çalışan, araştırmacının araştırmada bir araç olduğu, tümevarımsal bir sürecin izlendiği ve zengin betimlemelerin sunulduğu bir araştırma türüdür (Merriam, 2013). Durum çalışması ise bir olayın yoğun bir şekilde çalışılmasıyla ilgilidir (Glesne, 2014) ve sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesini ifade eder (Merriam, 2013). Örtük programı ortaya çıkarabilmek için süreçteki öğrencilerin izlenimlerini, düşüncelerini, uygulamalarını ortaya çıkarmak için planlanan bu çalışma durum çalışması olarak planlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği anabilim dalının dördüncü sınıfında öğrenim gören sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Bir kültürünün özelliklerini belirlemek için o kültürde yaşayanlar en iyi veri kaynaklarından. Bu amaçla örtük program ile en çok deneyim sahibi olan okul öncesi öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın

çalışma grubu aşırı veya aykırı durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme tekniğinde üstün başarılılar veya kayda değer başarısızlıklar gibi zengin bilgi içeren durumlar sıra dışı ya da özel oldukları için seçilirler ve zengin bilgi kaynağı sunarlar (Patton, 2014). Görüşme yapılmadan önce görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesi için öğrencilerin not dökümleri (transkript) incelenmiş, yüksek ve düşük not ortalamasına sahip öğrenciler gönüllülük göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bunlar arasından birinci öğretimden en yüksek ortalamaya sahip kadın ve en yüksek ortalamaya sahip erkek öğrenci ile en düşük ortalamaya sahip kadın ile en düşük ortalamaya sahip erkek olmak üzere dört öğrenci seçilmiştir. Aynı işlem ikinci öğretim öğrencileri için de uygulanarak görüşme yapılacak toplam sekiz öğrenci seçilmiştir. Çalışmada öğrencilerin gerçek isimleri yerine Ö1'den Ö8'e kadar devam eden takma isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler önceden belirlenmiş açık uçlu sorulardan oluşur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcıların algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle ifade etmesi sağlar (Merriam, 2013). Görüşmeler bireysel olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Elde edilen sesli veriler yazıya dökülmüş ve analizinde içerik analiz yaklaşımı uygulanmıştır. Ortaya çıkan kodlar ikinci yazar tarafından kontrol edilerek ortak kategorilere ve temalara ulaşılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin başarıyı pratik anlamda mesleki gelişimle özdeşleştirdikleri ve başarı algısının oluşumunda öğretim elemanlarının örtük beklentilerinin, öğretim elemanlarının kişisel özellikleri ile öğrenciler arasındaki ilişkinin niteliklerinin ve öğretim elemanlarının derse yönelik uygulamalarının rol oynadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin Başarı Algıları

Öğrencilerin "başarılı olma" kavramını mesleki bilgi edinimi ile açıkladıkları saptanmıştır. Biri dışında tüm öğrenciler sınavlarda alınan notların başarıyı yansıtmadığını belirtmişlerdir. Öğrenilen bilgilerin meslekte kullanılmasını başarı olarak gören öğrencilerden Ö8, "Derste aldıklarımızı nasıl iletebiliriz. Öğrencilerimize nasıl iletebiliriz" ifadelerini kullanmıştır. Başarıyı bilgi artırma olarak gören Ö2, "Öğrencinin ben bunu kavradım demesidir. Derste öğretmenin vermek istediği şeylerin genel olarak alınmasıdır" ifadelerini kullanmıştır. Ö5'e göre ise başarı çok bir anlam ifade etmemekte, sadece dersten geçmek başarılı olmak için yeterli görülmektedir.

Öğretim Elemanlarının Örtük Beklentileri

Öğrenciler başarı için öğretim elemanlarının örtük beklentilerine ve açık programın gerekliliklerine göre davranmaktadırlar. Derse çalışıp hazırlıklı gelme, derste not

tutma, ödevleri yapma, derslere katılma, başarılı arkadaşlardan not isteme ve notları ezberleme gibi derse yönelik davranışlar öğrenciler tarafından sergilenmektedir. “Ödevleri hep yapıyorlar. Derse hep katılıyorlar, hep soru soruyorlar” (Ö4) ifadeleri öğrencilerin başarılı olmak için derse yönelik davranışlarına örnektir. Öğrenciler derslerde başarılı olabilmek için; söyledikleri yanlış da olsa öğretim elemanına cevap verip tepki alma, not kaygısıyla ödev yaparken öğretim elemanının başarı algısına göre davranma, sınavlarda öğretim elemanının düşüncelerine yakın şeyler yazma, mantığına ters gelen istekleri öğretim elemanı istedi diye yapma, gerginlik oluştuğunda haklı olunmasına rağmen not kaygısı ile öğretim elemanından özür dileme ve öğretim elemanı ile herhangi bir problem yaşamama gibi davranışlar sergilemektedirler. Öğrencilerden birisi bu durumu; “Mantığıma ters gelen istekleri bile öğretmen istedi diye yapıyorum. Ben öğretmen ne istiyorsa onu yapmak için çok çaba sarf ederim. Öğretmenle herhangi bir problem yaşamadığım için başarılı olduğumu düşünüyorum” (Ö1) şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden Ö3’den alınan alttaki alıntı başarılı olmak için öğrencilerin yapmaları gerekenleri ortaya koymaktadır:

“Öğretmen ne düşünüyorsa sen onu düşünürsen başarılı olursun mantığı vardır. Öğretmen siyasi alanda isim vererek konuşuyordu. Biz de öğretmen demek ki buna karşı diye düşünüp sınavda yazarken bunları göz önünde tutuyorduk. Öğretmenin görüşlerine yakın şeyler yazmak başarıyı getiriyordu. Biz kendi deneyimimizle çözdük. Öyle düşünmesen bile evet öyle davranmak zorunda oluyoruz. Sınavda ona göre öyle düşünmediği halde öyle yazan bir sürü kişi var.” (Ö3).

Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri ve Öğretim Elemanı- Öğrenci İlişkisi

Öğrencilerin başarı algıları oluşumunda öğretim elemanlarının etkileşim özellikleri, iletişim tarzı ve cinsiyet özellikleri gibi kişisel özellikleri ve öğretim elemanı ile öğrenciler arasındaki ilişkinin nitelikleri etkili olmaktadır. Öğretim elemanına sempaticiden dolayı öğretim elemanının derslerini önemseme, bölümünü, kendi dersini sevdiğini öğretim elemanının dersinin ödevini severek yapma, sevdiği öğretim elemanına saygısızlık olur düşüncesiyle o öğretim elemanının dersinde kopya vermeme, dersin öğretim elemanını sevmediği için devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanma gibi öğretim elemanından kaynaklanan davranışlar öğrenciler tarafından sergilenmektedir. Öğrencilerden birinin; “Benim öğretime karşı sempaticim var. Onun bütün derslerini sevdim” (Ö3) ifadeleri öğretim elemanından kaynaklanan davranışların sergilendiğini göstermektedir.

Öğretim elemanlarının etkileşim özellikleri başarı algısı oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim elemanlarının sıcak ve samimi olma, rahat ilişki kurulabilme, öğrenciye yaklaşım tarzı, ders dışı etkileşimde bulunma gibi etkileşim özellikleri öğrencilerin başarı algısının oluşumunda rol oynamaktadır. Öğrencilerden birinin “... çok resmi olduğum öğretmenlerle daha yakın olduğum öğretmenlerin derslerine bakış açımın onlara çalışmam değişiyor” (Ö5) şeklindeki ifadesi öğretim elemanının etkileşim özelliklerinin öğrencilerin başarı algıları oluşumundaki işlevine örnek gösterilebilir.

Öğrencilerin başarı algılarının oluşumunda rol oynayan diğer bir unsur da öğretim elemanlarının iletişim tarzlarıdır. Öğretim elemanlarının; akıcı dil kullanma, ikna edici dil kullanma, yapıcı konuşma, konuşmada ciddiyet gibi iletişim tarzları öğrencilerin başarı algılarının oluşumunda rol oynamaktadır. Aşağıda bu durumu yansıtan alıntı sunulmuştur:

“Dili de akıcı değilse sorun oluyor. İyi anlatan öğretmen, akıcı bir dille anlatan öğretmenin anlattıkları aklımda kalıyor genellikle. Hani sınavda bile çalışmama gerek kalmıyor. Anlattıkları direk aklıma geliyor sınavda. Sıkıcı konuşuyorsa, uuuuu muuu gibisinden şeyleri çok yapıyorsa o iletişimi aksatır bence.” (Ö7)

Öğretim elemanlarının cinsiyetlerinin de öğrencilerin başarı algılarının oluşmasında rolü bulunmaktadır. Öğrencilerden bazılarında göre erkek öğretim elemanlarının daha esnek ve anlayışlı olmaları, samimi olmaları, öğrencilere daha iyi davranmaları, disiplinli olmaları ve erkek öğretim elemanlarının dersinde öğrencilerin daha rahat olmaları öğrencilerin başarı algılarını olumlu yönde etkilerken, kadın öğretim elemanlarının kaprisli olması ve sınıf yönetiminde eksikliklerinin olması öğrencilerin olumsuz başarı algılarının oluşmasına neden olmaktadır. Ö3’ün aşağıdaki ifadeleri örnek olarak verilmiştir:

“Bayan öğretmen hani bayanlar biraz kaprisli olur. Bayan ya of şimdi çok kaprisli kim onunla uğraşacak. İşte onun istediği gibi yapmazsan başarılı olamazsın gibi görüş hep vardır. Bütün kaprislerden arınmışlar gibi erkek öğretmenler. Eğer kişilerin özel hayatıyla ilgili bir iki bir şey bir yerden duymuşsanız doğru olası önemli değil. Bu bundan dolayı bizden çıkarıyor. Bu bundan dolayı böyle oluyor falan gibi yorumlar çok yapılır. Erkek öğretmense evet daha iyi davranıyor, daha samimi.”

Öğretim Elemanlarının Derse Yönelik Uygulamaları

Öğretim elemanlarının kişisel özelliklerinin yanı sıra uyguladıkları sınıf kuralları, sınıf içi yönlendirmeleri ve değerlendirmeye yönelik uygulamaları öğrencilerin başarı algılarını etkileyen örtük unsurlardır. Sınıf kurallarının esnek olması, net olması ve takip edilebilmesi öğrencilerin başarı algıları oluşumunda etkin olmaktadır. Ö3’ün, *“Sınıf kuralları çok katı bir şekilde belliyse rahat davranamıyoruz Kurallar çok belirgin olmadığında daha rahat davranabildiğim için başarıyı etkiler.”* ifadeleri sınıf kurallarının öğrencilerin başarı algılarındaki oluşumundaki yerini açıklamaktadır.

Bir diğer bulgu, öğretim elemanlarının öğrencileri dolaylı yönlendirmelerinin başarı algısını olumlu yönde etkilediği, doğrudan yönlendirmelerin başarı algısını olumsuz yönde etkilediği şeklindedir. Araştırma duygusunu geliştirdiği için, yaparak yaşayarak cevabı öğrencilerin bularak öğrenmesine neden olduğu için, örnek üzerinden gidildiği için dolaylı yönlendirme olumlu görülürken, nasihat gibi algılandığı için ve mantıklı gelmediği için doğrudan yönlendirme olumsuz etkilemektedir. Ö5’in, *“Mesele verdiği örneklerden falan ya da kendinin öğrencilere yaptığı işte stajda vesaire yaptığı etkin-*

likleri anlatınca orada ne kadar işte sabırlı ya da nasıl bir yapıyla çocuklara yaklaştığımı anlıyoruz. Oradan kendinden işte pay biçerekten anlıyoruz.” ifadesi bu duruma örnek verilebilir.

Öğretim elemanları tarafından yapılan değerlendirmeye ilişkin uygulamalar da öğrencilerin başarı algılarının oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Değerlendirmenin hangi sınav türü ile yapılacağı, ödevler, sınavdan alınan puanlar, değerlendirmenin ne şekilde yapılacağı, sınav güvenilirliği (kopya) gibi değerlendirme uygulamaları öğrencilerin başarı algılarının oluşumunda etkili olmaktadır. Vize ve final sınavları öğrencilerin başarı algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu konuda Ö8'in aşağıdaki ifadeleri değerlendirme ile başarı algısı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır:

“Sadece vize final olduğu zaman çok sınırlı kaldığımı düşünüyorum. Gerçekten başarıyı yansıtmadığımı düşünüyorum. Ortalaması daha iyi olan kişiler benden iki hafta belki önce çalmaya başlamıştır. Vize final değil de daha uygulama olan şeyler daha çok başarıyı ölçer”.

Tartışma

Öğrenciler başarı algılarını ‘meslekte kullanılabilir bilgi edinme’ olarak yansıtmaktadırlar. Benzer şekilde, Yeşilyurt’un (2013) yaptığı çalışmaya göre sınav notu öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeyini etkilememektedir. Çoğunlukla yapılan sınavların başarıyı yansıtmadığı, her okul veya kurumun başarı algılarının farklı olduğu görülmektedir. Başarıyı ölçmek için alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. Bu anlamda, derse katılımın ve gösterilen çabanın da dikkate alınması gerekmektedir (Tuncel, 2008). Aynı zamanda sınav sonuçlarının yanında okulun örtük programının da dikkate alınması gerekmektedir.

Ahola’ya (2000) göre, yükseköğretim kurumlarında başarılı olmak için bilimsel çıktılarını ölçüt olarak kullanmak yeterli olmamaktadır. Bilimsel çıktıların yanında yükseköğretim kurumlarının kendi örtük programlarını inceleyerek öğretim amaçlarına göre düzenlemelere girmeleri gerekmektedir. Örtük programın dikkate alınmadığı uygulamalarda gerçek değerlendirmenin yapılması zorlaşmaktadır. Örtük programın dikkate alınmadığı durumlarda öğrencilerin okul başarısının olumsuz etkileyeceği, çünkü bu programın okul başarısını etkileyecek olan öğretmeni memnun edecek toplumsal göstergeleri içerdiği iddia edilmektedir.

Öğrenciler başarı olmak için derslere çalışma, derse hazırlıklı gelme, derste not tutma gibi daha çok açık programın gerektirdiği derse yönelik davranışlar sergilemektedirler. Bunların yanında öğretim elemanının beklentilerine yönelik davranışlar örtük program çerçevesinde sergilenmektedir. Öğretim elemanlarının beklentilerinde benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da olmaktadır. Bu da resmi program dışında kalan öğretim elemanının kişisel özelliklerinin ve uygulamalarının başarı algısı oluşumunda önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Tuncel (2008) çalışmasında öğrenciler başarılı olmak için öğretim elemanlarının gözüne girme çabasındadırlar. Yüksel’e (2004) göre öğrenciler öğretim elemanlarının açık ve örtük beklentilerine göre davranış

sergilemektedirler. Fidan vd. (2013) çalışmasına göre bazı öğrenciler öğretim elemanının durumuna göre hareket ederek, susarak ya da daha sakin davranarak iletişim sorunlarını çözdüklerini belirtmişlerdir.

Yüksel ve Sezgin'in (2008) yaptığı çalışmaya göre öğretim elemanı ile olan ilişkiler akademik başarıda önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim elemanı - öğrenci arasındaki etkileşimde öğretim elemanının olumlu ve olumsuz etkileşim özellikleri öğrencilerin başarı algılarını etkilemektedir. Yapılan çalışmalar, öğretim elemanı ile öğrenci etkileşiminin öğrencilerin başarılarına yansıdığını göstermektedir (Tuncel, 2007; Yüksel ve Sezgin, 2008; Kumral, 2009; Kazu ve Eroğlu, 2013). Öğretim elemanının öğrencilere isimleri ile hitap etmesi öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Tuncel, 2008). Öğretim elemanının anlaşılır ifadeler kullanması, akıcı konuşması gibi örtük program içerisinde yer alan iletişim becerileri de öğrencilerin başarı algılarında önemli rol oynamaktadır.

Yapılan diğer birçok çalışma (Ergün vd., 1999; Duman ve Koç, 2004; Emanuel ve Adams, 2006; Sağ, 2008; Saydan, 2008; Kumral, 2009; Yılmaz, 2011; Aslan ve Yakar, 2012; Bektaş ve Ayvaz, 2012; Fidan vd., 2013) öğrencilerin daha başarılı olmaları için genel olarak öğretim elemanlarının kişisel özellikleri ile ilgili, derslere yönelik uygulamaları ile ilgili, mesleki becerilerle ilgili ve sosyal özellikleri ile ilgili beklenti içerisinde olduklarını göstermektedir. Öğretim elemanlarının cinsiyetlerinin de öğrencilerin başarı algılarının oluşmasında etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin erkek öğretim elemanına karşı olumlu düşüncelere sahip olmaları dikkat çekici bir nokta olmaktadır. Bunun tersi bir sonuç dil öğretimi alanında görülmektedir. Dil öğretimi yapılan bölümlerde kadın öğretim elemanlarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Akt. Durmuşçelebi, 2013). Bunun dışında öğretim elemanlarının cinsiyetlerinin öğrenci başarısını etkilediğine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretim elemanlarının öğrencileri örtük şekilde yönlendirmeleri başarı algılarını olumlu yönde etkilerken açık şekilde yönlendirme yapmaları olumsuz yönde etkilemektedir. Tuncel'in (2008) çalışmasında da örtük yönlendirmenin etkili olduğu ifade edilmiştir ve bu çalışma bulgularıyla paraleldir. Örtük program çerçevesinde yapılan yönlendirmelerin daha etkili sonuçlar verdiği görülmektedir.

Öğretim elemanları tarafından yapılan değerlendirme uygulamaları da öğrencilerin başarı algılarında önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin başarı algılarının yüksek olması için değerlendirme yöntemlerine ilişkin beklentileri bulunmaktadır. Bunlar; derste aktiflik, uygulamaya yönelik değerlendirme, sürece yönelik değerlendirme gibi önerilerdir. Baştürk'ün (2011) ve Büyüköztürk ve Gülbahar'ın (2010) çalışmasında süreç değerlendirmesinin olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Fidan vd. (2013) göre ölçme ve değerlendirmeye ilgili sorun süreç değerlendirme yapılarak çözülebilecektir. Resmi programdaki değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin başarılarını yansıtmamakta, bunun yerine örtük ilişkilerin yoğun şekilde kendini gösterdiği süreç değerlendirme gibi alternatif değerlendirmelerin uygulanması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrenciler “başarılı olma” kavramını mesleki bilgi edinimi ile açıklamaktadırlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre sınavlarda alınan notlar başarıyı yansıtmamaktadır. Öğrenciler başarı için öğretim elemanlarının örtük beklentilerine ve açık programın gerekliliklerine göre davranmaktadırlar. Öğrencilerin başarı algıları oluşumunda öğretim elemanlarının etkileşim özellikleri, iletişim tarzı ve cinsiyet özellikleri gibi kişisel özellikleri ve öğretim elemanı ile öğrenciler arasındaki ilişkinin nitelikleri etkili olmaktadır. Öğretim elemanlarının etkileşim özellikleri başarı algısı oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim elemanlarının kişisel özelliklerinin yanı sıra uyguladıkları sınıf kuralları, sınıf içi yönlendirmeleri ve değerlendirmeye yönelik uygulamaları öğrencilerin başarı algılarını etkileyen örtük unsurlardır. Öğretim elemanları tarafından yapılan değerlendirmeye ilişkin uygulamalar da öğrencilerin başarı algılarının oluşumunda önemli rol oynamaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda; öğretim elemanları uygulamalarında örtük programı göz önünde bulundurmalı ve öğrenciler ile etkileşimlerinde onların beklentilerini dikate alarak aktarım odaklı bir eğitim anlayışından öğreneni temel alan bir anlayışa geçmelidirler. Ayrıca araştırmacılar, örtük programın sınıf iklimi boyutunun öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi dışındaki boyutlarını da araştırmalarına dâhil ederek sınıf iklimini daha derinlemesine araştırılabilirler.

Kaynakça

- AHOLA, Sakari (2000). “Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to”, In Innovations in Higher Education Conference, Helsinki.
- ASLAN, Mecit, ve YAKAR, Ali (2012). “Cognitive Fictions of Teacher Candidates About Instructors’ Qualifications: A Comparative Analysis”, **Elementary Education Online**, S.11(4), ss.1036-1052.
- BAŞTÜRK, Savaş (2011). “Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesindeki Eğitim-Öğretim Sürecini Değerlendirmeleri”, **International Journal of Human Sciences**, S.8(1), ss.58-94.
- BEKTAŞ, Mustafa ve AYVAZ, Asena (2012). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.8(3), ss.209-232.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener ve GÜLBAHAR, Yasemin (2010). “Assessment Preferences of Higher Education Students”, **Eurasian Journal of Educational Research**, S.41, ss.55-72.
- DUMAN, T. ve KOÇ, G. (2004). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.

◆ Serhat Gündoğdu / Mustafa Yaşar

- DURMUŞÇELEBİ, Mustafa (2013). "Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğrenci Başarısını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)", **Eğitim ve Bilim**, S.38(168), ss.373-385.
- EMANUEL, Richard & ADAMS, J. N. (2006). "Assessing College Student Perceptions of Instructor Customer Service Via The Quality of Instructor Service to Students (QISS) questionnaire", **Assessment & Evaluation in Higher Education**, S.31(5), ss.535-549.
- ERGÜN, Mustafa, DUMAN, Tayyip, Y. KINCAL, Remzi ve ARIBAŞ, Sebahattin (1999). "İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri", **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.3, ss.1-11.
- FİDAN, Nuray, DUBAN, Nil, YÜKSEL, Aslı, KASAPOĞLU, Koray ve YAMAÇ, Ahmet (2013). "Characteristics of Teacher Educators From Pre-service Classroom Teachers' Perspectives", **Journal of Theoretical Educational Science**, S.6(1), ss.136-159.
- GLESNE, Corrine, (2014). Nitel araştırmaya giriş (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.), Anı Yayıncılık, Ankara.
- KAZU, İ. Yaşar ve EROĞLU, Mehmet (2013). "A Qualitative Study for İmproving The Quality of Teacher Education", **International Online Journal of Educational Sciences**, S.5(2), ss.489-505.
- KUMRAL, Orhan (2009). "Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.25(25), ss.92-102.
- LYNCH, Kathleen (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, a Reappraisal*, Psychology Press, London.
- MARGOLİS, Eric (Ed.) (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, New York.
- MERRİAM, Sharan. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. Trans. Ed. S. Turan), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- MYLES, B. Simith & SİMPSON, Richard L. (2001). "Understanding the Hidden Curriculum an Essential Social Skill for Children and Youth With Asperger Syndrome", **Intervention in School and Clinic**, S.36(5), ss.279-286.
- PATTON, M. Quinn (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev Edt.), Pegem Akademi, Ankara.
- SAÇ, Ramazan (2008). "The Expectations of Student Teachers About Cooperating Teachers, Supervisors, and Practice Schools", **Eurasian Journal of Educational Research**, S.32, ss.117-132.
- SAYDAN, Reha (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri: Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF Örneği", **İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, S.10(1), ss.1-17.
- TUNCEL, İbrahim (2007). "Etkileşimden Kaynaklanan Örtük Programın Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından İncelenmesi", **Ege Eğitim Dergisi**, S.8(1), ss.41-63.

Öğretim Elemanı-Öğrenci Arasındaki Örtük İlişkiler İle Öğrencilerin Başarı Algı..... ◆

- TUNCEL, İbrahim (2008). Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- YEŞİLYURT, Emem (2013). “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algıları”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, S.45(45), ss.88-104.
- YILMAZ, Muammer (2011). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri”, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.10(4), ss.1377-1387.
- YÜKSEL, Sedat (2002). “Örtük Program”, **Eğitim ve Bilim**, S.27(126), ss.31-37.
- YÜKSEL, Sedat (2004). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, S.4(1), ss.171-200.
- YÜKSEL, Sedat (2007). “Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S.13(2), ss.321-345.
- YÜKSEL, Galip ve SEZGİN, Feridun (2008). “Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler: Gazi Üniversitesi Örneği”. **Millî Eğitim Dergisi**, Yaz 2008, S.179, ss.66-81.

OSMANLI TÜRKÇESİNİN ÖĞRETİMİ

Mehmet ULUCAN*

Öz: İnsan, sürekli öğrenen bir varlıktır. Öğrenmenin temelinde dil vardır. Başlangıcından bugüne insanlığın bütün kazanımlarında dil çok önemli bir rol üstlenmiştir. Bilim, sanat, eğitim vb. alan ve disiplinlerdeki gelişmeler, dil sayesinde gerçekleşmiştir. Ancak dil de öğrenilen ve öğretilen bir gerçektir.

Geçmişte ve günümüzde dilimiz Türkçenin bütün alanlara büyük ölçüde katkısı söz konusudur. Bu katkının gelecekte de devam etmesi gerekir. Bu nedenle gelişmiş bir dil olarak Türkçe, her alandaki değişme ve gelişmelerin merkezinde olmalı; Türkiye’de ve dünyada öğretilmesi ve öğrenilmesi gereken diller arasında yerini almalıdır.

Türkçe, bu işlevini yerine getirirken geçmişine dair bütün birikimleri kullanılmalıdır. Başka bir ifadeyle Türkçenin bütün dönemleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca Osmanlı Türkçesi dönemine yönelik bütün birikim ve kazanımlar mutlaka kullanılmalıdır. Bu nedenle hem Türkiye’de hem dünyada Türkçenin öğretilmesi ve öğrenilmesinde Osmanlı Türkçesinin de dikkate alınması gerekmektedir.

Bu çalışmada, yurt içi ve yurt dışında Türkçenin öğretilmesi ve öğrenilmesi hususunda Osmanlı Türkçesinin yeri ve önemi üzerinde durulmaktadır.

Anahtar sözcükler: Türkçe, Osmanlı Türkçesi, Türkçe öğretimi

* Yrd. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Elazığ, Türkiye.

THE OTTOMAN TURKISH IN TEACHING

Mehmet ULUCAN*

Abstract

Man is a continually learning being. Language underlies learning. From the very beginning, language has played a very important role in all achievements of humanity. Developments in the fields and disciplines of science, art and education have been achieved thanks to the language. Yet language is also a reality that is learnt and taught.

Our language, Turkish, has made substantial contribution to all fields in the past and this day. This contribution should continue in the future as well. Therefore, Turkish language, as a developed language, should be at the heart of all changes and developments in all fields and gain a place among the languages which need to be taught and learnt in Turkey and in the world.

While trying to achieve this mission, Turkish language should use its all past experiences. In other words, all periods of Turkish language should be taken into consideration. Also, all achievements and experiences pertaining to the period of Ottoman Turkish should be utilized. Accordingly, Ottoman Turkish should also be taken into account when learning and teaching the Turkish language in Turkey and in the world.

This study focuses on the place and importance of Ottoman Turkish in learning and teaching the Turkish language abroad.

Keywords: Turkish, Ottoman Turkish, Ottoman Turkish in teaching

Giriş

Türk Milleti, dünya tarihinde önemli bir yere sahiptir. Doğu-Batı ile İslam-İslam olmayan âlemin arasında yer alarak neredeyse bütün dünyayı etkilemiştir. Bu etkisini gelecekte devam ettirmesi ancak tecrübe ve birikimiyle mümkündür. Özellikle Selçuklu, Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti, dünyanın gidişatında çok önemli roller üstlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, Selçuklular ve Osmanlılardan tevarüs ettiği her türlü bilgi, birikim ve gelişmeyi kullanmaya çalışmaktadır.

Osmanlı gibi Osmanlı Türkçesi de bölgesinde etkili olmuştur. Bu etki, belli ölçüde de olsa hâlâ devam etmektedir. Türkiye Cumhuriyeti ve Türkiye Türkçesi, Osmanlı

* Asst. Prof. Dr.; Fırat University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Elazığ, Türkiye.

◆ Mehmet Ulucan

Devleti ve Osmanlı Türkçesinin devamı ve mirasçısı konumundadır. Türk dilinin bütün lehçe ve şivelerini konuşanlar arasında Türkiye Türkçesi, önemsizdir. Bu önem, giderek artmaktadır. Çünkü Türkiye Türkçesi bulunduğu coğrafyada giderek öne çıkmaktadır.

Türkiye Türkçesi, bu gücünü ve önemini yüz yılı aşkın geçmişle birlikte Batı Türkçesinin bütün dönem ve özelliklerinden almaktadır. Bu süreçte şüphesiz Osmanlı Türkçesinin yeri ve önemi büyüktür. Osmanlı Türkçesi, Türk dilini konuşanlar arasında olası anlaşmazlıkların çözümünde de büyük bir öneme sahiptir. Türk dilini konuşanların ortak bir paydada buluşması noktasında Türkiye Türkçesinin ön plana çıkmasında Osmanlı Türkçesinin rolü ve etkisi bulunmaktadır.

Osmanlı Türkçesi, Türkiye Türkçesinin yaklaşık yüz yıl öncesinden başlayıp altı yüzyıl kadar geriye doğru gidildiği süreçteki adıdır. Parlatır'a göre "Osmanlı Türkçesi, Türk dilinin tarihî seyri içinde, Osmanlı döneminde ve temelde Türkçenin yapısına ve kurgusuna Arapça, Farsça ve Batı kökenli dillerin söz varlıklarının katılmasıyla oluşan ve bu döneme adını veren Türkçedir" (2006,5). Osmanlı Türkçesinin anatomi, astronomi, botanik, coğrafya, dil ve edebiyat, hukuk, müzik, hat sanatı, tarih, tarikat ve tasavvuf, tıp, zooloji vb. pek çok alanla ilgili zengin kelime, kavram ve terim hazinesine sahip olduğu unutulmamalıdır.

Günümüzde ve gelecekte Türk dilini konuşanlar için bilim, teknoloji, sanat, eğitim, yönetim, felsefe vb. alan ve disiplinlerde y/etkin bir dil tasavvuru, Osmanlı Türkçesinin ihmali imkânsız hale getirmiştir. Bu nedenle öncelikle Türkiye Türkçesini konuşanlara Osmanlı Türkçesini öğretmek kaçınılmaz bir gerçek haline almıştır. Türkiye Türkçesinin geleceğinde Osmanlı Türkçesinin ihmali veya eksikliği, bilimsel gerçekliğe aykırıdır. Bugün Osmanlı Türkçesinin öğretilmemesi ve öğrenilmemesi, Türkiye Türkçesinin eksikliği ve yetersizliği anlamına gelmektedir.

Osmanlılar, Dilini Nasıl adlandırıyordu?

Osmanlılar, kullandıkları dile *Osmanlıca* demiyorlardı. *Osmanlıca* adlandırması, Tanzimat'tan sonraki döneme ait bir kullanımdır. Ancak *Türkçe* de demiyorlardı. Çünkü *Türkçe* kullanımı da *Osmanlıca* ile yaşıttır. Peki, Osmanlılar, diline ne diyorlardı? Öncelikle *Türkî* diyorlardı. Başka neyi kullanıyorlardı, *Lisan-ı Türkî*yi kullanıyorlardı? Başka, *Lisan-ı Osmanî*, *Lehçe-i Osmanî*yi kullanıyorlardı. O dönemdeki dil adlandırması böyleydi. Aynen Arap dili/Arapça için *Arabî*, Fars dili/Farsça için *Farsî* ya da *Fârisî*yi kullandıkları gibi... Peki, Osmanlıların diline başkaları ne diyorlardı? Onlar da yine *Türkî*, *Lisan-ı Türkî*, *Zeban-ı Türkî*, *Lisan-ı Osmanî* az da olsa *Zeban-ı Osmanî* gibi adlandırmaları kullanıyorlardı.

Osmanlı Türkçesi için *Osmanlıca* adlandırmasının kullanımı hem yanlış hem doğru olarak değerlendirilmektedir.

Osmanlı Türkçesi için Osmanlıca Adlandırması Niçin Yanlıştır?

1. Dil adları; dilin sahibi olan millet ve toplulukların adlarıyla yapılır. Örneğin; İngiliz, bir milletin adıdır. Bu ada/isme addan ad yapan ca, ce, ça, çe eki eklenerek o milletin ya da topluluğun dilinin adı yapılır. İngiliz+ce→İngilizce, Rus+ça→Rusça, Türk+çe→Türkçe gibi...

2. Dil adları yapılırken addan ad yapan ca, ce, ça, çe ekleri, adlara eklenerek yapılır. Osmanlıcada da bu ek kullanılmaktadır, addan ad yapan bu ek, fonksiyon olarak sıfat yapan lı, li, lu, lü ekinin üzerine eklenmiştir. ca, ce, ça, çe addan ad yapan ek adın üzerine değil, sıfatın üzerine eklenmiştir. Her ne kadar sıfatlar da ad soylu olsalar bile dil adlandırmalarında kullanılmazlar.

3. Dil adları, millet ve topluluk adlarıyla yapılır ve çoğulluk ifade ederler. “İngiliz” hem tek bir İngiliz için hem bütün İngilizler için kullanılır. Bu yüzden İngilizce, tek bir İngiliz’in dilinin adı olduğu gibi bütün İngilizlerin dilinin adıdır da. Türkçe, tek bir Türkün dilinin adı olduğu gibi bütün Türklerin dilinin adıdır da. Oysaki Osmanlıcadaki *Osman*, bir şahsın adıdır. Kastedilen şahıs, Osmanlı devletinin kurucusu sayılan Süleyman Şah ahfâdından Ertuğrul Gazi oğlu Osman Gazi’nin adıdır. Bir toplumun, bir milletin adı değildir. Dolayısıyla bir kişinin veya onun ailesinin dili ve dilinin adı olmaz.

Osmanlı Türkçesi için Osmanlıca Adlandırması Niçin Doğrudur?

Yükseköğretimin yapıldığı fakülte, yüksekokul ve enstitülerde; Osmanlıca dersleri verilmektedir. Alanın uzmanlarının dahi *Osmanlıca* adlandırmasına karşı çıkarken veya sonrasında *Osmanlıca*yı kullandıkları görülmektedir. Ayrıca yazılı ve görsel medya, basın neredeyse tamamıyla *Osmanlıca* adlandırmasını kullanmayı tercih etmektedir. *Osmanlıca* adlandırması, halk arasında yaygın bir şekilde kullanılmakta ve ilgi görmektedir. Bu ilgede *Osmanlıca* adlandırmasının diğer adlandırmalara göre daha kısa olmasının ve pratikliğinin rolü vardır. Bu yüzden kullanılmaya devam etmektedir.

Bugün kullanılan *Osmanlıca* adlandırması, eksik, yetersiz ve yanlış bir adlandırma değildir. Çünkü *Osmanlıca* ile Türkçenin bir dönemi kastedilmektedir. Bu yüzden *Osmanlıca* tam ve bilimsel bir adlandırma değildir. Ayrıca bir aile veya hanedanın adı ile dil adlandırması da ayrı bir yanlışlıktır. *Osmanlıca* Osman oğullarının ailevi dili değildir. Ancak *Osmanlıca* da *Göktürkçe* ve *Karahanlıca* gibi eksik ve yanlış bir adlandırma olarak kullanılmaya devam etmektedir. Bu kullanım, bir galattır. Bütün eksiklik ve yanlışlıklarına rağmen *Osmanlıca* adlandırmasının kullanımıyla *Osmanlı Türkçesinin* anlaşılması, önemlidir.

Özetle şu söylenebilir. *Osmanlıca* sadece Osman oğullarının dili değildir. *Osmanlıca* Türkçenin bir dönemine ait adlandırma için kullanılmaktadır. Türk dilinin geniş bir coğrafyada ve uzun bir dönem içinde kullanılan adıdır. *Osmanlıca* yerine doğrusu olan *Osmanlı Türkçesi* adlandırmasının kullanımı gerekir.

Problemin İfadesi/Tanımı

Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı'nın pek çok bakımdan devamı ve mirasçısıdır. Osmanlı, Türklerin kurmuş olduğu devletler içinde en önemlilerden biri ve Türkiye Cumhuriyeti'ne en yakın olanıdır. Osmanlı, pek çok yanıyla Türkiye Cumhuriyeti'nde hâlâ yaşamaktadır. Bunların en önemlilerinden biri dili ve kültürüdür. Dil ve kültür, bir milletin vazgeçilmezlerinin başında gelir. Günümüzde Osmanlı ve Osmanlı Türkçesi, yabancı bir devlet ve dil gibi görülmektedir. Osmanlı Türkçesinin bu denli uzak olmasının ve yabancı gelmesinin pek çok sebebi vardır. Bunlardan en önemlisi, Osmanlı Türkçesinin bilinmemesi ve öğrenilmemesidir. Gelişmiş her toplum ve millet, bir asır önceki dilini bilir ve kullanır. Osmanlı Türkçesi de yaklaşık yüz yıl önce kullanılmaktaydı. Ondan hâlâ kopulmadığı gibi kopulması da kolay değildir.

Osmanlı Türkçesinin öğretimi, bilmemeyi ve öğrenmemeyi ortadan kaldıracaktır. Yaklaşık yüz yıl önceki dil ve kültürü bilmemek ve öğrenmemek kabul edilemez. Türkçe konuşup yazarlar, gelecekte dillerini, kültürlerini ve kimliklerini yaşa(t)mak ve geliştirmek için Osmanlı Türkçesini bilmelidir. Türkiye Türkçesini kullananlar, Osmanlı Türkçesini geçmişte bildikleri ve kullandıkları kadar olmasa bile gelecekte yeterli kadar bilmeli ve kullanmalıdır. Osmanlı Türkçesi, öğretilirse ve öğretilmezse hangi sonuçlarla karşılaşılır, üzerinde düşünülmelidir. Osmanlı Türkçesi, Türkiye Türkçesini kullananlar için eski veya eskimiş midir, üzerinde durulmalıdır. Osmanlı Türkçesinin öğretimine benzer başka örneklerin olup olmadığı araştırılmalıdır. İtalyan, Fransız, İspanyol, Portekiz ve Romen hatta Almanların, İngilizlerin vd. Lâtinceyi öğretmeleri ile Türklerin Osmanlı Türkçesini öğretmeleri arasında bir benzerliğin kurulup kurulamayacağı araştırılmalıdır.

Osmanlı Türkçesinin ölü dil, ana dil, yabancı dil, ikinci dil vd. biri olarak belirlenmemesi ve literatürdeki kullanımlardan herhangi birine tam olarak uymamasının tartışması devam etmektedir. Osmanlı Türkçesinin öğretimi süreç ve serüveninde; öğretimin yanında öğrenim ve *edinim* kavramlarından da belli ölçüde yararlanıldığı ve bunların her biriyle ilgili olduğunu belirtmek gerekir. Osmanlı Türkçesinin aslında özlenen bir dil olarak değerlendirilmesinin de mümkün olabileceği görülmektedir. Bunlardan hangisi esas alınırsa alınsın başına bir *yeni/den* ibaresinin konulması gerekmektedir.

Osmanlı Türkçesi, kuşkusuz günümüzün dili değildir ve böyle değerlendirilemez. Ancak Osmanlı Türkçesi, yabancı bir dil veya ölü bir dil de değildir. Osmanlı Türkçesini yabancı bir dil olarak değerlendirmek bilimsel olarak mümkün değildir. Ayrıca Osmanlı Türkçesi için ölü bir dil değerlendirmesi de yapılamaz. Çünkü pek çok alanda hâlâ kullanılmaya devam etmektedir. Osmanlı Türkçesi, gelişmiş bir dil olan Türkiye Türkçesinin; sanat, eğitim, estetik, ahlak, din, bilim ve kültürel olarak dayandı(rıldı)ğı bir dönemdir.

Osmanlı Türkçesini Kimler Öğretmeli, Kimler Öğrenmeli ve Nasıl Öğretilmelidir?

Osmanlı Türkçesinin kimler tarafından öğretileceği, öğrenileceği ve öğretiminin nasıl yapılacağı önemlidir. Öğretme ve öğrenme insanoğlunun en doğal hakkıdır. Bu hakka saygı duyulmalı ve gerekenler yapılmalıdır. Başka bir ifadeyle öğretme ve öğrenme desteklenmelidir. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi, kimler için gerekli veya değilse bilimsel olarak tespit edilmeli, gereksiz bir tartışmaya girmeden, zaman ve enerji kaybının önüne geçilmelidir.

Öğretme ve öğrenme, son derece önemlidir. Bu yüzden herkes öğretme işini yapmayacağı için öğreteceklerle beraber öğrenecekler de özenle seçilmeli ve belirlenmelidir. Öncelikle Osmanlı Türkçesini öğretecek olanlar, Osmanlı Türkçesini öğrenmiş olmalıdır. Öğreticiler, şu gruplar arasından seçilebilirler.

1. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Mezunları
2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü Mezunları
3. Çağdaş Türk Lehçeleri Bölümü Mezunları
4. Türkçe Eğitimi Bölümü Mezunları
5. Tarih Bölümü Mezunları
6. Tarih Öğretmenliği Bölümü Mezunları
7. İlahiyat Fakültesi Mezunları

Bunlara başkaları da eklenebilir. Yukarıda adları sıralanan bölüm vd. ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında eğitim ve öğretim bağlamında her türlü işbirliğine gidilmelidir.

Yukarıdaki guruplar, Osmanlı Türkçesini öğretebilir mi? Cevap, hayır! Peki, kimler öğretebilir? Bunlardan Osmanlı Türkçesini öğrenmiş ve öğretebilir durumda olanlar ancak öğretebilirler. Nitekim bu bölümlerden mezun olanların hepsinin Osmanlı Türkçesini doğru dürüst öğrendiği söylenemez. Yukarıdaki gruplar arasından öğreticiler seçilebilir. Söz konusu öğreticilerin mutlaka yüksek öğrenim görmüş ve pedagojik formasyon eğitimi almış olmaları şarttır. Yukarıda yedi grubun adı yazılmasına rağmen bunlar, üç gruba özetlenebilir:

1. Dil ve Edebiyat uzmanları
2. Tarih uzmanları
3. İlahiyat uzmanları

Bu uzman grupların içinden “hangisi daha başarılı olur?” sorusu, şöyle cevaplandırılabilir. Edebî alanda veya edebî bir metnin öğretiminde, dil ve edebiyat uzmanları; tarihî alanda veya tarihî bir metnin öğretiminde, tarih uzmanları; dinî alanda veya dinî

◆ Mehmet Ulucan

bir metnin öğretiminde de İlahiyat uzmanları daha başarılı olurlar. Bu grupların birbirlerine karşı söz konusu olabilecek avantaj ve dezavantajları, hizmet içi eğitimlerle ve seminerlerle en aza indirgenmeye çalışılmalıdır.

Seçilen öğretici gruplar, belli bir süre hizmet içi eğitimden geçirilmeli, başarılı olanlara öğreticilik sertifikaları verilmelidir. Hizmet içi eğitimi verecekler kimlerden seçilmelidir? Fakülte ve bölümlerin ilgili alanlarında görev yapan öğretim üyeleri arasından seçilmelidir.

İdeal bir Osmanlı Türkçesi öğreticisinin, kendi kültür, tarih ve dil bilgisi, birikimi ve sevgisiyle Türkçeye, dinî bilgi ve kültürün gerektirdiği kadarıyla Arapçaya, edebî bilgi ve kültürün gerektirdiği kadarıyla Farsçaya, modern çağ ve bilimin gerektirdiği kadarıyla da Batı dillerinden bir veya birkaçına hâkim olmalıdır.

Osmanlı Türkçesi öğretiminin, kimler için önemli, gerekli ve yararlı olduğunu tespit etmek zor değildir. Günümüzde herkes, günlük yaşamını sürdürürken yaptığı iş ve mesleğinin gereği olarak Osmanlı Türkçesine ihtiyaç duyup duymamakla tespit yapabilir. Özellikle uzmanların tespitleri ve tavsiyeleri dikkate alınarak da yapılabilir. Osmanlı Türkçesinin öğretimi, bütün sosyal alanlardaki öğrenciler için zorunlu ve seçmeli olarak verilmelidir. Ayrıca diğer alanlardakiler için de seçmeli olarak verilmelidir. Daha genel bir ifade ile Osmanlı Türkçesini öğrenmek isteyen herkes öğrenebilmelidir.

Ortaöğretimde Osmanlı Türkçesinin öğretimine başlanmasında acele edilmemelidir. Öncelikle öğretimi gerçekleştirecek kadroların yetiştirilmesi, hazırlanması ve tamamlanması gerekmektedir. Bütün altyapı hazırlıklarının tamamlanması beklenmelidir. Osmanlı Türkçesinin öğretimini gerçekleştirecek kadroların sayısı yeterli görülebilir. Ancak bu kadroların nitelik olarak da yeterli olmaları mutlaka sağlanmalıdır.

Gelinen noktada sosyal, ekonomik, siyasal vb. gerekçelerle Osmanlı Türkçesinin öğretimi kaçınılmaz bir gerçek hâlini almıştır. Yapılması gerekenler; bilimsel gerçekler ışığında değil de üstünkörü yaklaşım ve yöntemlerle veya herkesin kendi bildiği ve istediği şekilde yapması hâlinde faydadan çok zararın olacağı bir gerçektir.

Osmanlı Türkçesinin öğretimi ile yaklaşık altı yüzyıllık bir geçmişe ait bilimsel, sa- natsal ve kültürel zenginliğin yeniden değerlendirilmesi imkânı elde edilmiş olacaktır. Türk tarihine yönelik her türlü önyargıdan kurtulma fırsatı doğacaktır. İçten ve dıştan olumlu ve olumsuz yargılamaları yeniden gözden geçirme ve doğru sonuçlara ulaşma şansı olacaktır. Tarih ve geçmişe dair sağlam bilgilere ulaşmak kolaylaşacak bugün ve gelecekteki söz konusu kompleks ve gereksiz/aşırı öz/güven problemleri bertaraf edilmiş olacaktır. Günümüz eğitim-öğretimi yeni bir ivme kazanacak; yeni nesiller, geçmişle hâli, hâl ile geleceği mezcedebilme kabiliyeti kazanmış olacaktır.

Türk milletinin geçmişine dair yalanlar, yanlışlar ve iftiralar, ortadan kalkacak bütün dünyada kabul gören bilgilere ulaşılmış olacaktır. Geçmişle barışılacak gereksiz çatışmalar ortadan kalkacaktır. Her ferдин mensubiyet bilinci gelişecek ve artacaktır.

Böylece birlik ve beraberliğe yönelik çok önemli katkılar sağlanmış olacaktır. Hepsinden önemlisi bugün kullanılan dil gelişecektir.

Beklenen Çıktılar

Her millet, -belli ölçüde de olsa- tarihini bilmek ister. Bu istek, Türk milleti için de geçerlidir. Bunun için bilinmek istenen dönem/lerin eserlerini okumak ve okutmak gerekli ve yeterlidir. Söz konusu dönem ya da dönemlere ait eserleri okuyabilmek ve anlayabilmek için kullanılan dilin bilinmesi gerekir.

Bugün, geçmişte kullanılan alfabe bilinmediği gibi kullanılan dil de büyük ölçüde anlaşılmamaktadır. Osmanlı Türkçesinin öğretimi ile isteyenin geçmişe dair bilmek istediklerini okuyabilmesi ve anlayabilmesi sağlanacaktır. Dünyanın gelişmiş hiçbir toplumu yoktur ki yaklaşık yüz yıl öncesine, bu kadar uzak ve yabancı olsun. Bu olumsuz tablo, Osmanlı Türkçesinin öğretimi ile büyük ölçüde ortadan kalkacaktır.

Bugün, dedelerinin yazdıklarını okumak ve anlamak bu kadar zor ve bu kadar ayrıcalıklı bir durum olmamalıdır. Bir kesim ki çoğunluğu oluşturmaktadır, maalesef dedelerinin yazdıklarını, yaptıklarını hiç okuyamıyor ve anlayamıyor. Buna karşı başka bir kesim ki çok az sayıda olmalarına rağmen dedelerinin yazdıklarını ve yaptıklarını okuyabiliyor, anlayabiliyor olmakla bilimsel/akademik payeler almakta veya aydın sayılmaktadır. Bu ülke ve millet, bu yaman çelişkiden kurtulmalıdır ki bu küçümsenecek bir sonuç değildir. Ayrıca aşağıda Osmanlı Türkçesinin öğretimine yönelik olumlu görüş ve değerlendirmeleri kapsayan bazı tespitler bulunmaktadır:

1. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle Türkiye Türkçesi, yeni beslenme kaynaklarına kavuşacaktır. Türkiye Türkçesinin mevcut söz dağarcığı zenginleşecek, ifade kabiliyeti artacak ve güçlenecektir.
2. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle Türk insanında özellikle gençlerinde tarihe, geçmişe ait dinî, kültürel ve bilimsel eserlere ulaşmakla bir özgüven artışı olacaktır.
3. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle bugün için ciddi bir sorun olarak görülen kuşaklar arası çatışma büyük ölçüde ortadan kalkacaktır.
4. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle Türk insanının kültür düzeyi yükselecek insanî ilişkilerde daha nazik ve kibar davranışların sergileneceği sağlanacaktır.
5. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle Türk insanının özellikle de gençlerin arasında Türk müziğine yeniden bir ilgi uyanacak ve daha çok dinlenecektir. Böylece kültürel yozlaşma ve yabancılaşmanın önüne büyük ölçüde geçilecektir.
6. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle unutulmaya yüz tutmuş ya da gereken ilgiyi göremeyen bazı sanat dallarına yeniden ilgi duyulacak, bu sanat dalları canlanacaktır. Hat, tezhip, minyatür vb. sanatlar böylece hak ettiği ilgiyi yeniden göreceklerdir.

◆ Mehmet Ulucan

7. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle bugün için unutulmuş ya da unutulmaya yüz tutmuş gelenek ve göreneklerden pek çoğu yeniden hatırlanacak ve yaşa(n)maya devam edecektir.

8. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle bugün, Türkiye’de dil üzerinden yapılan olumsuz propaganda ve dezenformasyonun önüne belli ölçüde de olsa geçilecektir. Çünkü Osmanlı Türkçesi, bugün kullanılan dili yeterli görmeyip farklı dil isteğinde olanların bu isteklerini belli ölçüde de olsa karşılayacaktır. Dolayısıyla birleştirici ve bütünleştirici olacaktır.

9. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle zayıflamış olan sosyal ve toplumsal bağ ve bağlantılar güçlenecektir. Komşuluk ilişkileri ve mahalle kültürü yeniden canlanacaktır.

10. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle yüksek öğrenim gören ve görmekte olanların sayısı artacak dolayısıyla yeni bir istihdam imkân ve alanı doğacaktır.

11. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi ve öğrenilmesiyle Basın-Yayın organları, bir iç denetim ve iyileştirme mekanizması geliştirme ihtiyacı hissedecek ve bu alanda bir iyileşme ve dinamizm söz konusu olacaktır.

12. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle bugün Osmanlı Türkçesinin az bilinirliğinin oluşturduğu ayrıcalıklar ortadan kalkacak, halka tepeden bakmak, onları yanlış bilgilendirmek gibi sorunlar ortadan kalkacaktır.

13. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle Osmanlıya ilgi ve hayranlık duyan komşu ve ilişkide bulunulan bazı ülke ve topluluklarda olumlu bir hava esecek, Türkiye’ye olan ilgilerinin artmasına katkıda bulunacaktır.

14. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle tarihî filmler, diziler ve belgesellerle televizyonculuk ve sinemacılığın önünde yeni imkânlar doğacak, yeni ufuklar açılacaktır. Türk Televizyonculuğu ve sinemacılığı yeni programlarla hem ülke hem bölgede daha fazla ilgi görecektir.

15. Bugün Orta Asya, Orta Doğu, Kuzey Afrika, Kafkaslar ve Balkanlarda hâlâ Arap Alfabesiyle okuyup yazanlar vardır. Bunların çoğu Türk kökenlidir ancak olmanlar da vardır. Bunlarla yazışmalar artacak yeniden bir kucaklaşma olacaktır.

Literatür Taraması

Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda; Osmanlı Türkçesi öğretiminin lisans ve lisansüstü dönemlere yönelik olduğu görülmektedir. İlgili lisans ve lisansüstü (master, doktora) programlarda; Osmanlı Türkçesinin öğretimi hâlen devam etmektedir. Sosyal ve Beşeri bilimlerde; Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Sanat Tarihi, Kütüphanecilik bölümleri ile İlahiyat fakültesi, güzel sanatlar (konservatuar) ve enstitülerde Osmanlı Türkçesinin 2-4-6 dönemlik periyotlarda 2-4 saat olarak verildiği bilinmektedir. Bu programlarda neredeyse aynı anlayış söz konusudur. Kullanılan kaynak ve materyal-

lere bakıldığında benzer oldukları rahatlıkla görülmektedir. Kaynak ve materyallerin sayı olarak az, nitelik olarak benzer ve zayıf olması alanın sıkıntılarının hangi boyutta olduğunu göstermektedir.

Son zamanlarda Osmanlı Türkçesi öğretiminin kapsam ve yaygınlığının artırılacağı gündeme geldiğinde özellikle orta öğretimde yaygınlaştırılacağı söz konusu olduğunda; yeni çalışmalar yapılmış ve çalışmalar devam etmektedir. Kaynak ve materyallerin sayısı, nicelik olarak sevindirirken nitelik olarak da artırılmalıdır. Çünkü bu çalışmaların nitelik bakımından zayıf ve önceliklerden pek farklı olmadıkları görülmektedir.

Sorular veya Hipotezler

Yeni ve yabancı dil(lerin) öğretiminin tarihi çok eskilere dayanmaktadır (Demircioğlu, 1949). Özellikle son zamanlardaki gelişme ve değişimlerden dolayı yeni ve yabancı dil(lerin) öğretimi giderek önem kazanmaktadır. Türkiye’de de bu önem, dünya ile paralel olarak artmaktadır.

Türkiye’de henüz yabancı dil öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretiminde istenilen düzeye ulaşılmamıştır. Türkiye, dil öğretiminde bekleneni gerçekleştirmediğinden, Osmanlı Türkçesinin öğretiminde de aynı durumla karşılaşılabilir. Osmanlı Türkçesinin yaygın bir şekilde öğretimine başlanmadan önce bilimsel çalışmaların yapılması ve artırılması gerekir.

Dil öğretimi alanında önde gelen ülkelerden yararlanılmalıdır. Osmanlı Türkçesinin öğretimi ile ilgili örneklik teşkil edecek diller ve ülkeler vardır. Dünyanın pek çok ülkesinde ve Avrupa’da devam eden dil öğretimi ile ilgili farklı uygulamalara bakıldığında; Osmanlı Türkçesinin öğretimine en çok benzeyeni Lâtince dir. Özellikle Lâtincenin öğretimi, Osmanlı Türkçesinin öğretiminde yararlanılacak iyi örneklerden biridir. Birçok bakımdan aralarında benzerlik kurulan Lâtince ile Osmanlı Türkçesi, öğretimi bakımından da benzerlikler göstermektedir. (Rukün, 1944, Demircioğlu, 1949).

Batı/Avrupa dillerinin birkaçı ile Lâtincenin tarihî ilişkisi ve Doğu dillerinin birkaçı ile Osmanlı Türkçesinin tarihî ilişkisi arasında tersinden bir benzerlik de söz konusudur. Bugünkü Batılılar/Avrupalılar, Lâtinceyi şu maksatla öğretmekte ve öğrenmektedirler. Batı dillerinin tarihine doğru gidildiğinde bu dillerin, Lâtinceden beslendikleri pek çok bakımdan Lâtinceye dayandıkları görülmektedir (Rukün, 1944, VIII). Başka bir ifadeyle birkaç Batı dilinin (Roman dilleri) gelişmesinde/oluşmasında Lâtincenin etkisi varken Osmanlı Türkçesinin gelişmesinde/oluşmasında da Doğudaki birkaç dilin (Arapça ve Farsça) etkisi vardır (Demircioğlu, 1949).

Kimi çalışmalara göre ölü diller arasında sayılan Lâtince, birçok Avrupa ülkesinde başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Kuzey ve Güney Amerika ülkelerinin birçoğunda ve Avustralya ile Dünyanın diğer ülkelerinde de öğretilmektedir. Ancak Lâtince bugün için konuşulan/kullanılan bir dilden çok eski/klâsik bir dil, bir yazı dili olarak değerlendirilmektedir.

◆ Mehmet Ulucan

Lâtince ve Osmanlı Türkçesi, yapı ve köken bakımından tamamen farklı diller olmalarına rağmen aralarında benzerlikler bulunmaktadır. Dünya'nın ve Avrupa'nın farklı ülkelerinde belli ölçüde öğretilmeye devam edilen Lâtince, pek çok yanıyla Osmanlı Türkçesine benzetilmektedir (Demircioğlu, 1949).

1. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi, tarihî diller olmaları bakımından benzeşmektedirler. Osmanlı Türkçesinin yaklaşık 700 yıllık bir tarihi vardır. Her ne kadar Lâtincenin tarihi, Osmanlı Türkçesinin tarihinden yaklaşık 2000 yıl kadar daha eski olsa da bugün her iki dil de tarihî olarak kabul edilmektedirler. (Demircioğlu, 1949, Ortaylı, 2008).

2. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi bugün için aktif olarak kullanılmaları bakımından benzeşmektedirler. "... [Lâtince] günümüzde eğitimi sürmesine ve çoğunlukla kimi tarih, sanat ve din araştırmacıları tarafından konuşulmasına rağmen artık ölüdür" (Ortaylı, 2008).

3. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi söz, terim ve kavramlarının zenginliği bakımından benzeşmektedirler. "Lâtincenin üslup ve tabii sözlük hazinesi Avrupa'nın civarındaki bütün dilleri etkiledi" (Ortaylı, 2008).

4. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi, zengin eski eserlere sahip olmaları bakımından benzeşmektedirler. Bugün ülkemizde ve yurt dışında sayısını net olarak bilmediğimiz kadar Osmanlı Türkçesi dönemine ait eser vardır. Bu bilinmezlikte Osmanlı Türkçesi öğretim ve öğreniminin yeterli düzeyde olmamasının önemli bir payı vardır. Aynı şekilde Batı'da da Lâtince eserlerin mevcudiyeti bilinmektedir. Çoğu Batı ülkesi bu eserleri, günümüz dillerine kazandırmak amacıyla Lâtincenin öğretilmesine devam etmektedir.

5. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi bugün klâsik olmaları/sayılmaları bakımından benzeşmektedirler.

6. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi hem geçmişte hem günümüzde belli bir kesim tarafından kültürel ve sanatsal bir zenginliği/ayrıcılığı ifade etmesi bakımından benzeşmektedirler. Bugün hâlâ Avrupa ülkelerinde bazı kesimler/aileler, çocuklarına elitliği gösterdiği için Lâtinceyi öğretmektedirler. Aynı durum belli ölçüde Osmanlı Türkçesi için de geçerlidir. "Okumuş insanların ortak konuşma ve anlaşma dili bütün Avrupa milletlerinin edebiyat ve bilimde kullandıkları dildi" (Ortaylı, 2008).

7. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi bilim, sanat, eğitim, hukuk, yönetim, ekonomi, din ve ahlak dili olarak kullanılmaları bakımından benzeşmektedirler. Ortaçağda bilimsel çalışmalar Lâtince ile yürütülmüş, yapıtlar Lâtince yazılmıştır. Diplomaside yazışma dili yine Lâtince'dir. Kilise, inançlılar ile iletişim kurmak için Lâtince kullanılmıştır (Demircioğlu, 1949, Ortaylı, 2008).

8. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi imparatorluk dilleri olarak kullanılmaları bakımından benzeşmektedirler.

9. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi birer kültür ve uygarlığın kurulması ve devam ettirilmesindeki etkileri bakımından benzeşmektedirler. “Lâtince, Yunan dilini örnek alarak ilerleme göstermiştir. Lâtin yazını da hep Yunan yazınının etkisi altında kalmıştır. Lâtince, Yunanca ile birlikte İlkçağın başlıca kültür ve uygarlık dillerini oluşturmuştur.” Osmanlı Türkçesi başlangıç döneminde Arapçadan özellikle de Farsçadan büyük ölçüde etkilenmiştir. Osmanlı Türkçesi, bünyesinde barındırdığı Arapça ve Farsça unsurlarla İslamî kültür ve uygarlığın gelişmesine katkıda bulunmuştur.

10. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi, kökenleri bakımından farklı milletlere ait olmalarına rağmen bilahare aynı köken, tarih, kültür, din ve coğrafyayı hatta aynı ideali paylaşan toplulukların dili haline gelmeleri bakımından benzeşmektedirler. “Onu bu uzun asırlarda yaşatan artık o dili konuşmayan ama yazan İtalya Orta ve Batı Avrupa, İspanya ve Britanya oldu. Hıristiyanlaşan barbar kavimler onu edebi, dini ve hukuki dil olarak ahyorlardı” (Ortaylı, 2008).

11. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi geçmişte güçlü, etkili ve revaçta diller olmasına rağmen hiçbir zaman bütünüyle gündemden düşmüş, yok olmuş diller olmamaları bakımından benzeşmektedirler. “Gerçekten de Lâtince bir imparatorluğun diliydi üniversal imparatorluğun kurumlarıyla birlikte cihanşümül dil de bütün insanlığa miras kaldı ve onu konuşan ana unsurun tarihi ölümüne rağmen bütün milletlerin ortak belleğinde ve bilincinde yaşıyor” (Ortaylı, 2008).

12. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi günümüzde yeniden ilgi görmeye başlamış ve yeniden öğretilen ve öğrenilen diller arasında yer almaya başlamaları bakımından benzeşmektedirler. “Lâtincenin ölüsü dirisi kadar çekicidir ve eski dünyanın her köşesinde, her ulusun hayatında o kültürün kalıntıları sadece görkemiyle değil, sıcak güzelliği ile de devam etmektedir” (Ortaylı, 2008).

13. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi, dinlerin, din devletlerinin ve merkezlerinin dili olarak kullanılmaları bakımından benzeşmektedirler. Lâtince, bir din (Hıristiyanlık) ve bir din devleti olan Vatikan’ın resmî dilidir. Hıristiyan âlemin özellikle Katolikliğin dünyadaki merkezi olarak kabul edilen Vatikan, dil olarak Lâtinceyi kullanmış ve kullanmaktadır. Vatikan, roman dillerini değil, bu dillerin hepsinden eski ve hepsinin atası/anası konumunda olan Lâtinceyi kullanmaktadır. Osmanlı, 16. yüzyıldan itibaren hilafetin merkezi olmuştur. Hilafetin merkezi olması vesilesiyle İslam dininin de merkezi kabul edilmiştir. Bu süre zarfında Hilafet makamının dili olarak Osmanlı Türkçesi kullanılmıştır. Hilafet makamı, ihtiyaç duyduğu bürokrasi dili olarak başka bir dili değil, Osmanlı Türkçesini kullanmıştır. Halifelik, ilga olmadan önce dil olarak Osmanlı Türkçesini kullanmaktaydı. Bu bakımdan Osmanlı Türkçesi ile Lâtince benzeşmektedirler.

Osmanlı Türkçesi ve Alfabe(ler)

Alfabe, bir dilde kullanılan seslerin muayyen bir sıraya göre gösterildiği harf ve işaretlerden ibarettir. Bir dilin sözlü ifadelerini harfler ve işaretlerle karşılamak işine

◆ Mehmet Ulucan

yarayan bir araçtır. Bugün her dil, belli ölçüde eksiklik ve sıkıntılara rağmen bilinen her alfabeye yazılabilir, okunabilir. Her alfabenin kullanımında çeşitli zorluklar, eksiklikler vardır. Nitekim zorluklarına ve eksikliklerine rağmen bugün hâlâ Türkler ve Türkçe konuşup yazanların Latin, Arap, Yunan, Kiril, Çin, Ermeni alfabelerini kullandıkları bilinmektedir.

Osmanlı Türkçesinin öğretilmesinde eski harfler olarak bilinen Arap alfabesinin öğretilmesi, öğrenilmesi ve kullanılması şarttır. Başka bir ifadeyle Osmanlı Türkçesi ancak yazıldığı ve yapıldığı orijinal alfabetiyle doğru ve gereği gibi öğretilir ve öğrenilebilir. Ancak Osmanlı Türkçesiyle yazılmış metinler, sadece Arap alfabesinin harf ve işaretleriyle sınırlı değildir. Bu metinlerde kullanılan harf ve işaretler, Arapçanın seslerinin yanında Farsça ve Türkçenin seslerinin karşılıkları olan harf ve işaretleri de kapsamaktadır.

Osmanlı Türkçesiyle yazılmış metinlerin okunması, anlaşılması ve onlardan yararlanılmasının sadece Arap alfabesini bilenlere has olmaması gerekir. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesinde bugün kullanılan Latin kökenli harflerin kullanılması yeterli değildir. Bugün uzmanlarınca kullanılan ilmî/transkripsiyon/çeviri yazı alfabeti/harfleri olarak bilinen alfabenin de öğretilmesi gerekmektedir. Bu alfabede; Arapça, Farsça ve Türkçedeki ses ve işaretlerin karşılıkları bulunmaktadır. Resmî alfabe gibi çeviri yazı alfabeti de Latin kökenlidir. Latin alfabesinden uyarlanmıştır. Bugün ancak bu alfabenin kullanımıyla Osmanlı Türkçesi doğru ve gereği gibi öğretilir ve öğrenilebilir.

Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi ve öğrenilmesinde sadece eski (Arap alfabesi) harflerin değil, yeni harflerin (Latin alfabesi) de kullanılması şarttır. Bu nedenle “eski alfabeye dönülüyor” eleştirisinin de gerçekçi olmadığı böylece görülmüş, gösterilmiş ve anlaşılacak. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesine başlanıp belli bir süre devam ettikten sonra eski harfleri bilmeyenler de sadece yeni harflerle Osmanlı Türkçesini bir ölçüde bilebilecek ve kullanabileceklerdir.

Bir süredir devam eden ortaokul ve liselerdeki Kur’ân dersleri, Osmanlı Türkçesinin öğretilmesinde etkili olmaktadır. Osmanlı Türkçesinin öğretimiyle de Kur’ân öğretimi etkilenecektir. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesinde Kur’ân derslerinin etkili olması ve etkilenmesi kaçınılmazdır. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi, Kur’ân’ın öğretilmesine katkı sağlayacağı gibi Kur’ân’ın öğretilmesinin de Osmanlı Türkçesinin öğretilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca Kur’ân’ın anlaşılmasına da belli ölçüde katkısının olacağı bilinmektedir. Kur’ân’ın doğru ve daha güzel okunması için gereken harekeleme sistemi ve tecvit kurallarının Osmanlı Türkçesi ile doğrudan bir ilgisi yoktur. Ancak bunların bilinmesi, Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi ve öğrenilmesinde ileriye doğru ket vurma olarak değerlendirilebilir. Ne Kur’ân’ın dili Osmanlı Türkçesidir ne Osmanlı Türkçesi Kur’ân’ın dili olan Arapçadır. Bunların birbirinden tamamıyla farklı olduğu unutulmamalıdır.

* Bundan böyle sadece “çeviri yazı” adlandırması kullanılacaktır.

Osmanlı Türkçesinin öğretimi, hem temel eğitim hem de uzmanlığı amaçlamalıdır. Uygun liselerde (Sosyal Bilimler, İmam Hatip lisesi vb. zorunlu/seçmeli, diğer ortaöğretim kurumlarında) seçmeli olarak başlanacak Osmanlı Türkçesinin öğretimi, yükseköğretimdeki uygun alanlarda seçmeli ve zorunlu olarak devam ettirilmelidir. Lisansüstü eğitimde (yüksek lisans ve doktora) ise ilgili alanlarda zorunlu olmalıdır. Çünkü Osmanlı Türkçesi, liselerde ancak okuma-yazma ve belli ölçüde anlama düzeyinde gerçekleştirilebilecektir. Osmanlı Türkçesinin yaklaşık 600 yıllık kullanımında bütününi öğretebilmek ve öğrenebilmek çok zordur. Belli bir aşamadan sonrasının ancak uzmanlar tarafından yeterince öğrenilebileceği unutulmamalıdır ki bu düzeyin herkese gerekli olmadığı açıktır.

Osmanlı Türkçesinin öğretimi, dünyanın farklı ülkelerinde öğretilen -bir dönem ülkemizde de devam eden- klâsik filolojiye benzetilebilir. (Demircioğlu, 1949). Klâsik filolojinin [Yunanca ve Lâtinçe] öğretimi için orta öğretim döneminde başlaması gerektiği tespiti yapılmaktadır. “Klâsik filoloji zor bir öğrenim alanıdır. Liseden bu konuda hiçbir bilgiye sahip olmaksızın gelen öğrenci için eski iki dili sınırlı zamanlar içinde öğrenmek oldukça güçtür. Oysa başlangıçta düşünüldüğü gibi klâsik liseler açılsaydı ve öğrenciler Avrupa’da olduğu gibi ilk bilgileri oralardan edinip üniversiteye gelselerdi, durum kuşkusuz bambaşka olurdu” (Rukün, 1944, Demircioğlu, 1949, Erim 1989).

Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi, dil öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilmelidir. Bu alanda yapılmış ve yapılmakta olan çalışmalar, incelenmeli en uygun yol/yöntem ve yaklaşımlarla başlanmalıdır. Nitekim Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi ve öğrenilmesi, özel bir durum arz etmektedir. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi aşağıda kısmen alıntılanandan ilkinin kapsamazken son ikisini bütünüyle kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle Osmanlı Türkçesinin öğretimi, öğrenimi ile ilgili olarak Değerlerin Oluşturulması Dönemi ile başlanmalı, Üretme ve Çalışma Dönemi ile devam ettirilmelidir.

1. Osmanlı Türkçesi yeniden öğretilmeli öğrenilmelidir (Ottoman Turkish reteaching and relearning): Osmanlı Türkçesinin yeniden öğretimi ve öğrenimi, bilinçli bir süreçtir. Dil kurallarının akademik anlamda çalışılmasıdır. Osmanlı Türkçesini yeniden öğretmede ve öğrenmede; çalışma yolu ile öğrenilen ve edinilen sistem yolu ile üretilenin denetlenmesinde bilinçli dil bilgisi repertuarı söz konusudur. Böylece Osmanlı Türkçesi yeniden öğretilen ve öğrenilen bir dil olacaktır.

2. Osmanlı Türkçesinin yeniden öğretimi ve öğreniminde yönlendirme yolu ile gerçekleşecek bir sürece ihtiyaç vardır. Osmanlı Türkçesi daha çok doğal yolla değil, bilinçli, araç-gereç (kitap vs.) öğretmen, ders vb. gibi vasıtalar yardımıyla gerçekleşecektir.

3. Osmanlı Türkçesinin yeniden edinimi, “Ana dilin edinim dönemlerinde, dilin işlevlerinin farklı dönemlerde gelişmesi ve kendi aralarında etkileşime girmeleri dikate alınarak bir ayırım yapıldığında aşağıda verilenlerden yararlanılır:

◆ Mehmet Ulucan

I. Edinim Dönemi (a. Algılama ve hareketler: 1. yaş; b. Dilsel bilgi: 2-3 yaş; c. Zihinsel uyanış: 3-7 yaş; d. Özel ve amacı belli ilgi: 7-12 yaş)

II. Değerlerin Oluşturulması Dönemi (duygusal, etik ve toplumsal değerlere ilgi: 12-18 yaş)

III. Üretim ve Çalışma Dönemi (yetişkinlik çağı)(Durmuş, 2013, 22).

Kısıtlama ve Sınırlamalar

Dönem itibarıyla Osmanlı Türkçesinin söz varlığı ile semantik ve sentaktik etkilerinin Türkiye Türkçesinde hangi boyut ve ölçüde etkili olduğu net olarak belirlenememektedir. Bugünkü Türkiye Türkçesinin, Osmanlı Türkçesinden büyük oranda farklılık arz ettiğini düşünenlerin yanında çok farklı olmadığını düşünenlerin de olduğu bilinmektedir.

Osmanlı Türkçesinin öğretimi, sözlü çalışmalardan çok yazılı çalışmalara ağırlık verilerek yapılmalıdır. Osmanlı Türkçesinin öğretiminde üretken (konuşma ve yazma) ve algılayıcı (dinleme ve okuma) olarak iki beceri alanından yararlanılmalıdır. Üretken alanda konuşmadan çok **yazma**, algılayıcı alanda da dinlemeden çok **okuma** öncelenmelidir. Öğretimin gerçekleştirilme sürecinde konuşma ve dinleme, sınırlı olarak başvurulacak beceri alanları olmalıdır. Konuşma ve dinlemeden çok okuma ve yazma becerileri ağırlıklı olarak ele alınmalıdır. Öğretim sürecinin sonrasında dinleme ve konuşma için çok önemli kazanımlar sağlanmaktadır. Öğretimin gerçekleştirilmesi sırasında okuma ve yazma öncelenirken öğretimin gerçekleştirilmesinden hemen sonra dinleme özellikle de konuşmanın etkileri/kazanımları hedeflenmektedir. (Durmuş, 2013, 138).

Osmanlı Türkçesi, yeni veya yabancı bir dil olarak değerlendirilmediği için öğretiminin de yeni ve yabancı bir dil öğretimi gibi değerlendirilmemektedir.

Osmanlı Türkçesinin Öğretilmesine Karşı Olan veya Gereksiz Görenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri

1. Osmanlı Türkçesinin öğretimi, cumhuriyet devrimlerine yöneliktir.
2. Osmanlı Türkçesi bugün için işlevsel değildir, öğretilmesinin somut bir getirisi olmayacaktır.
3. Osmanlı Türkçesi yeni, farklı bir dil değildir, Osmanlı Türkçesi için harcanacak zaman ve enerji yeni, farklı bir dil için harcanmalıdır, bu daha doğru olacaktır.
4. Osmanlı Türkçesi, sadece bir yazı dilidir. Konuşma dili olarak kullanılması mümkün değildir. Osmanlı Türkçesi sadece yazı dili olarak öğrenilmiş olacak, konuşma dili olarak kullanılmayacaktır. Dolayısıyla yarım bir dilin öğrenilmesinin bir faydası olmayacaktır.
5. Özellikle ortaokul ve lise öğrencileri için söylenişi, telaffuzu zor kelime, terim ve kavramların yeni tamlamaların kullanılacağı bir dönemi ifade etmektedir.

6. Bugünkü eğitim-öğretim sistemi, Osmanlı Türkçesinin öğretilmesine uygun değildir. Bunun için yeni çalışmalar yapılacaktır. Bu çalışmaların ciddi bir maliyeti olacaktır. Ekonomiyi yeni bir külfet getireceği için gereksizdir.

7. Özellikle ortaokul ve lise öğrencilerinde okulumuz zorlaşacak, başarımız azalacak korkusu oluşacaktır. Bu da okula olan ilgiyi azaltacaktır.

8. Ortaöğretim boyunca öğretilmeye çalışılan gramer bilgileri karışacaktır. Osmanlı Türkçesinin barındırdığı Arapça ve Farsça gramer bilgileri de dikkate alındığında bir lise öğrencisi, 4-5 dilin gramerini öğrenmeye çalışacaktır. Bu da hiçbirini doğru dürüst öğrenmemesine sebep olacaktır.

9. Sonradan farklı bir alana yönelecek olanlar için Osmanlı Türkçesinin öğrenilmesine harcanan zaman ve enerjinin telafisinin olmamasından dolayı sürekli bir pişmanlık duyulacaktır.

10. Toplumun belli bir kesiminde belli bir süre korku ve tedirginlik yaşanacaktır.

11. Toplumda belli bir süre ikilem söz konusu olacaktır. Bu ikilem, toplumda bir bölünmüşlük duygusu doğuracaktır.

12. Özellikle yabancı kökenli ve gayrimüslim vatandaşlar arasında bir korku ve endişe söz konusu olacaktır.

13. İlgili ve ilişkili olunan bölge ve coğrafyalarda olumsuz bir imaj algılanacaktır. Örneğin Avrupa Birliği, bunu olumsuz bir gelişme olarak görecektir. Ortadoğu'daki bazı ülkelerde özellikle Osmanlı devletine karşı olumsuz bir algının olduğu ülkelerde yeniden bir nefret duygusu uyanacaktır. Bu duygu, rahatlıkla bugünkü Türkiye'ye yönelecektir. Balkanlardaki komşularımız ve bazı ülkelerde yeniden bir korkuya sebep olacaktır.

14. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi ve öğrenilmesini bir fırsat olarak görecektir. Gerçekten bir irtica eylemi içine girebileceklerdir. Bazı örgütler, bunu bir fırsat olarak değerlendirip istenmeyen gelişmelere, olumsuz faaliyetlere girişecektir. Kurslar adı altında farklı emellerini gerçekleştirmek isteyenler ortaya çıkacaktır.

15. Eski harflerle yayımlar artacağı için iyi bir kontrol sağlan(a)mazsa önüne gelen, yayın yapacak ve Osmanlı Türkçesinin doğru ve gereği gibi öğretilmesi ve öğrenilmesine katkıdan çok engel olacaktır.

16. Kendilerine hiçbir zaman gerekli olmayanlar da bu işe merak salıp zaman ve enerji harcayacaklardır. Toplumsal enerjiyi gereksiz bir seferberliğe harcamakla karşı karşıya kalınacaktır.

17. Mevcut eğitim öğretim sistemi beğenilmeyip yeni sistemlerin ortaya konulmasına çalışılacak, halkın kafası karıştırılarak bir güven bunalımı ortaya çıkacaktır.

18. Osmanlı Türkçesini öğrenecek olanların öğrenmeyecek olanlara, öğrenmeyecek olanların da öğrenecek olanlara karşı bir psikolojik baskısı, yani bir mahalle baskısı

◆ Mehmet Ulucan

diyebileceğimiz durum ortaya çıkacaktır. Bir okulda Osmanlı Türkçesini öğrenmek isteyenlerin sayısı, öğrenmek istemeyenlerin sayısından fazla olursa bunlar diğerlerine karşı bir olumsuz hava estirecektir. Tersi bir durum da başka bir yerde oluşacak dolayısıyla olumsuzluklar birbirini tetikleyecektir. Çünkü tercihler bölge, şehir, semt ve mahalle hatta sokak ve apartmanlara göre farklılık gösterecektir.

Osmanlı Türkçesinin Öğretimi

Osmanlı Türkçesinin öğretimi, Türk kültür ve uygarlığına yönelik çok önemli bir birikim ve potansiyeli ifade etmektedir. Türk edebiyatının yanında İslamî kimliğe mensup Arap ve Fars edebiyatlarıyla birlikte Türklerle ilişkili olan Osmanlı içindeki/dışındaki Müslüman toplulukların (Arnavut, Boşnak, Makedon vd.) edebiyatlarını da belli ölçüde içeren bir şümule sahiptir. Bu özelliğiyle yaklaşık 1000 yıllık Türk ve İslam edebiyatına hatta sanatına yöneliktir. Bu özellikler, göz önüne alındığında çok zengin bir tarihî süreç ve coğrafyadaki kültür ve uygarlığa işaret edilmektedir.

Osmanlı Türkçesi öğretiminin gerekliliği ve/ya gereksizliği ikilemini ortadan kaldırmak için bilimsel ve gerçekçi bir yol izlenmelidir. Öğretilmesinden yana olanlarla karşısında olanların ikna ve tatmin edilmeleri gerekir. Osmanlı Türkçesi öğretiminin ciddiye alınması gerekmektedir. Nitekim bunu bilerek veya bilmeyerek basite indirgeyenler vardır. Bu yaklaşım doğru değildir. Doğru olanın basitten başlanarak zora doğru gidilmesidir.

Bugün konuşulanların ve yazılanların aynısını, Arap alfabesiyle okutup yazdırmanın yararı yoktur. Bugünkü dile yakın bir dille yazılmış metinlerin okutulmasını, yazdırılmasını yeterli bulanlar vardır. Maksat bugünkü dili Arap alfabesiyle okutup yazdırmak olmamalıdır.

Ortaöğretim boyunca verilen Divan edebiyatı ile ilgili derslerin, toplum nezdinde bir türlü beklenen karşılığı bulmamasının en önemli sebebinin Osmanlı Türkçesinin bilinmemesi ve yeterince öğrenilmemesinden kaynaklanmaktadır. Dilini bilmeden edebî bir dönemi ve metinlerini anlamak ve anlamlandırmak mümkün değildir. Öteden beri, Divan edebiyatı için, “dili ağırdır, Arapça ve Farsça tamlama ve terkiplerden oluşan bir dil hâkimdir, sanatlı ve anlaşılması zor, soyut ifadelerin yer aldığı bir anlatımı vardır” vb. olumsuzlamaların altında yatan temel sebebin söz konusu edebiyatın dilinin bilinmemesi ve anlaşılmasındadır.

Osmanlı Türkçesinin öğretimine başlanmadan önce Türkiye’deki bütün liseler, her yönüyle incelenmelidir. Bu okullarda uygulanan müfredattaki bütün dersler; içerikleri, hedef ve kazanımları bakımından yeniden ele alınmalıdır. Osmanlı Türkçesi derslerinin hedef ve kazanımları bakımından hangi derslerle örtüştüğü belirlenmelidir. Gerktiğinde okullardaki sosyal alan öğretmenlerinin Osmanlı Türkçesinin öğretiminin başlaması münasebetiyle hizmet içi eğitim ve seminerlerle hazırlanması sağlanmalıdır. Sadece Osmanlı Türkçesi dersinin öğretmenleri değil, bütün sosyal alan öğretmenleri,

idareciler ve veliler bilgilendirilmelidir. Geçiş dönemi, kolay ve başarılı geçildiğinde süreç daha sağlıklı ve başarılı devam edecektir.

Bugünkü lise öğrencileri, sınavlarla (TEOG vb.) seçildikleri için bilgi, birikim, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenimlerine devam etmektedirler. Bu ve benzeri çalışmalarla (sınav vb.) öğrencilere daha ortaokul döneminde veya hemen akabinde ileride seçecekleri mesleklere yönelik rehberlikte bulunulmaktadır. Ortaokul dönemindeki bir öğrenci, ileride seçeceği mesleği için yapması gereken çalışmalarla seçeceği lise ve yükseköğretim ile ilgili ciddi bir rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu çalışmalar gereğince yapıldığında öğrenci, seçeceği/gideceği lise ve yükseköğretim ile buradaki eğitim ve öğretimin içeriğini bilebilecektir. Böylece Osmanlı Türkçesinin öğretimi çok daha gerçekçi ve sağlam temellere dayandırılmış olarak gerçekleştirilecektir.

Osmanlı Türkçesi Niçin Önemlidir ve Gündemdedir?

Osmanlı Türkçesi, mükemmel bir dil değildir. Osmanlı Türkçesi eksikleri, yanlışları, sorunları, çıkmazları olmayan bir dil olsaydı, bugün kullanılmaya devam ederdi. Bunlar, Osmanlı Türkçesinin öğretilmesine ve öğrenilmesine engel değildir, olmamalıdır. Çünkü hedef, Osmanlı Türkçesi için Osmanlı Türkçesi değil, Türkçe ve Türkiye Türkçesi için Osmanlı Türkçesidir. Amaç Osmanlı Türkçesini aynen kullanmak değil, kültürel bir zenginlik, sanatsal bir varlık, tarihî bir miras olarak ondan gereğince yararlanmaktır. Bu yüzdendir ki Osmanlı Devleti gibi Osmanlı Türkçesi de gündemde olmaya devam etmektedir.

Osmanlı Türkçesi çok sınırlı olsa da yıllardan beridir öğretilmektedir. Ancak konu, tartışılmaya devam etmektedir. Çünkü Osmanlı Türkçesi ile Osmanlı Devleti, bilerek ya da bilmeyerek karıştırılmaktadır. Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi ve öğrenilmesiyle Osmanlı döneminin savunulması anlaşılmaktadır. Daha kötüsü, Osmanlı Türkçesinin öğretilmesinin gündeme gelmesiyle Osmanlı ile Türkiye Cumhuriyeti kıyaslanmaya başlanmıştır. Bunların Osmanlı Türkçesinin öğretimiyle doğrudan bir ilgisi yoktur. Konu, en kısa sürede politik zeminden kurtarılmalı, pedagojik zeminde ele alınmalıdır.

Üzerinde önemle durulması gerekenin; dil ve edebiyatta, eğitim ve sanatta, estetik ve ahlakta kültür ve tarihte belli bir döneme ait bilgi ve birikimin öğretilmesi veya öğretilmemesidir.

Osmanlı Türkçesi öğretiminin, mezar taşlarını okuma veya okuyamamaya kadar indirgenmesi, çok yüzeysel bir yaklaşımdır. Nitekim bazılarıncı şunlar, söylenebilmektedir. Bütün mezar taşlarında aynı şeyler yazılıdır, ya da vardır: Ölenin adı-soyadı, doğum, ölüm tarihleri ve ölenin ruhuna fâtiha. Buna nereden bakarsanız bakın bir yanlışlıktır. Öncelikle mezar taşını okuyamadığınız birisinin doğum ve ölüm tarihini öğrenemezsiniz. Ayrıca ruhuna da Fatiha okuyamazsınız. Mezar taşı Arap harfleriyle yazılmış diye ölüyü peşinen Müslüman kabul edemezsiniz. Müslüman olabilir, Hı-

- Belviranlı, A.Kemal (2011), Osmanlıca İmlâ Lugati-3, Marifet Yay., İst.
- Belviranlı, A.Kemal (2015), Osmanlıca Metinler Rehberi-4, Marifet Yay., İst.
- Bilgegil, M. Kaya (1989) Edebiyat Bilgi ve Teorileri, Enderun Kitabevi, İst.
- Bilkan, A. Fuat, (2009), Osmanlı Şiiri'ne Modern Yaklaşımlar, Timaş Yay., İst.
- Büyük Larousse (YTY), Latince md., C.14, s.7383, Milliyet Yay., İst.
- Ceylan, E.Galip (2012), Kendi Kendine Kırk Derste Osmanlı Türkçesi, Sözler Neşriyat, İst.
- Çalışkan, Nihal (2013), "Lise Düzeyindeki Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanışına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme" Bartın Ü. Eğitim Fak. D.C.2,S.2, s.329-343. Bartın.
- Demirci, Kerim (2015), Türkoloji İçin Dilbilim, Anı Yay., Ank.
- Demircioğlu, Halil (1949), "Bizde Lâtince Öğrenimi ve Öğretimi Hakkında" <http://dergiler.an-kara.edu.tr/dergiler/26/1230/14049.pdf> (07.01.2016 tarihinde ulaşıldı).
- Develi, Hayati (2012) Osmanlı Türkçesi Kılavuzu 1,2, Kesit Yay. İst.
- Devellioğlu, Ferit (1995), Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat, Aydın Kitabevi Yayınları, Ank.
- Dictionnaire Larousse (1993), Latince md., C.4, s.1509, Milliyet Yay., İst.
- Durmuş, Mustafa (2013), Yabancılar Türkçe Öğretimi, Grafiker Yay. Ank.
- Emre, İsmet (2015), Edebiyat Bilimi, Anı Yay., Ank.
- Ensâri, M. Ali, (2012), Osmanlıca İmlâ Müfredâtı, Hayrât Neşriyat, İst.
- Ercilasun, Ahmet B. (2011), Türk Dili Tarihi, Akçağ Yay. Ank.
- Ergin, Muharrem (1985), Türk Dil Bilgisi, Boğaziçi Yay. İst.
- Ergin, Muharrem (1999), Osmanlıca Dersleri, Boğaziçi Yay., İst.
- Erim, Müzehher (1989), Klâsik Filolojinin Önemi ve Türkiye'de Kuruluşu, <http://jimithekewl.com/2008/07/13/muzehher-erim-klasik-filolojinin-onemi-ve-turkiyede-kurulusu> (07.01.2016 tarihinde ulaşıldı).
- Gelişim Hachette (1993), Latin edebiyatı md., C.7, s.2434, Sabah Yay., İst.
- Gelişim Hachette (1993), Latince md., C.7, s.2433, Sabah Yay., İst.
- Gündüz, Mustafa (2015), Eğitimci Yönüyle Ahmed Cevdet Paşa, Doğubatu Yay., Ank.
- Gündüz, Mustafa (2015), Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası, Lotus Yay., Ank.
- Hızarcı, Mesut (2012), Osmanlıca Güzel Yazı Alıştırmaları, Altınbaşak Neşriyat, İst.
- İsen, Mustafa vd. (2002), Eski Türk Edebiyatı El Kitabı, Grafiker Yay., Ank.
- Kolay Osmanlıca Rehberi (2012), (Hzl. Ahmet F. Tura, Mustafa Köseoğlu), Yasin Yay., İst
- Muallim Naci, (1995), Lûgat-ı Nâci, Çağrı Yayınları, İst.

◆ **Mehmet Ulucan**

- Muvakkit-zâde Mehmed Pertev Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri ve Divan'ının Tenkitli Metni (2010), (Hzl. Mehmet Ulucan), MEB Yay. Ank.
- Ortaylı, İlber (2008) <http://www.milliyet.com.tr/-/ilber-ortayli/pazar/yazardetay/10.08.2008/976632/default.htm> (04.01.2016 tarihinde ulaşıldı).
- Osmanlı Türkçesi Büyük El Sözlüğü, (2013) (Hzl. Mertol Tulum) Kapı Yay., İst.
- Osmanlı Türkçesi Kolay Okuma Metinleri-1, (Hzl. Metin Uçar), Hayrât Neşriyat, İst.
- Osmanlıca Kitabe Okuma Rehberi (2015), (Hzl. Metin Uçar), Hayrât Neşriyat, İst.
- Pakalın, M. Zeki (1993), Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I,II,III, MEB Yay. İst.
- Parlatır, İsmail (2006), Osmanlı Türkçesi Sözlüğü, Yargı Yay. Ank.
- Polat, Murat (2015), Osmanlıca İlkokuma Kitabı-1, Pera Kitap, İst.
- Redhouse, Sir James W. (1992) Turkish and English Lexicon (Türkçe-İngilizce Lugat Kitabı), Çağrı Yay., İst.
- Rukün, F. Nazmi (1944), Lâtince, Ahmet İhsan Matbaası, İst.
- Sertoğlu, Midhat (1986), Osmanlı Tarih Lûgatı, Enderun Kitabevi, İst.
- Şemseddin Sami (1987), Kâmûs-ı Türkî, Çağrı Yayınları, İst.
- Tâhir'ül-Mevlevî (1973), Edebiyat Lugatı, Enderun Kitabevi, İst.
- Taşpınar, Mehmet (2005), Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri, Elhan Kitap, Ank.
- TDV, İslâm Ansiklopedisi, Osman md., C. 33, s. 433-452.
- TDV, İslâm Ansiklopedisi, Osmanlı Türkçesi md., C. 33, s. 483-485.
- Timurtaş, Faruk K. (1997), Osmanlı Türkçesi Grameri, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İst.
- Timurtaş, Faruk K. (1997), Osmanlı Türkçesine Giriş, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İst.
- Uçar, Metin (2013), Osmanlı Türkçesi Kolay Okuma Metinleri, Hayrât Neşriyat, İst.
- Ünver, İsmail (1993) "Çevriyazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler" Türkoloji D., C. XI, S. 1, Ank., s. 51-89.
- Yabancılar Türkçe Öğretimi (2014), (Editörler: Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt) Anı Yay., Ank.
- Yalın, H. İbrahim (2014), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yay. Ank.

MEDYA OKURYAZARLIĞI BECERİLERİNİN İLKÖĞRETİM (6, 7 ve 8. SINIFLAR) TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (2006) İÇERİSİNDEKİ YERİ*

Hüseyin SAYIN**
Ali GÖÇER***

Öz: Bu araştırmanın amacı; tüm dünyada önemi giderek artan medya okuryazarlığı becerilerini İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ile ilişkilendirerek, bu becerilerin ana dili eğitimi ile kazandırılabilirliğini gösterebilmektir.

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) amaç ve kazanımları ile medya okuryazarlığı becerileri, uzman görüşlerinin de dikkate alındığı betimsel analizlerle ilişkilendirilmeye çalışılmış ve medya okuryazarlığı becerilerinin Türkçe eğitimindeki yeri irdelenmiştir.

Araştırma sonunda, İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006) yer alan 11 genel amacın 9'u (%81,8), medya okuryazarlığı dört temel becerisi ile ilişkili bulunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde programda yer alan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarına ait toplam 177 kazanımdan 153'ünün (%86,4) medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkilendirilebilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Türkçe dil beceri alanları tek tek dikkate alındığında; dinleme/izleme beceri alanındaki kazanımlarının %74'ünün, konuşma beceri alanındaki kazanımların %90'unun, okuma beceri alanındaki kazanımların %84'ünün, yazma beceri alanındaki kazanımların ise %98'inin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilebilecek nitelikte olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: medya ve eğitim, medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı becerileri, Türkçe eğitimi.

* Bu çalışma, Doç. Dr. Ali GÖÇER danışmanlığında tamamlanan Medya Okuryazarlığı Becerilerinin Ortaokul Türkçe Programı İçerisindeki Yeri ve Öğrencilerin Medya Metinleri Üretme Becerilerinin Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi Strateji Uzmanı.

*** Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kayseri.

THE PLACE OF MEDIA LITERACY SKILLS IN SECONDARY (6, 7 and 8 CLASSES) SCHOOL TURKISH LESSON (2006) CURRICULUM*

Hüseyin SAYIN**
Ali GÖÇER***

Abstract

The objective of this research is to determine the state of associating media literacy skills with Secondary Education (6, 7 and 8 classes) Turkish Lesson Curriculum (2006) in order to show that media literacy skills, importance of which is increasing all over the world, can be gained with native language (Turkish) education.

Objectives and acquisitions of Secondary Education (6, 7 and 8 classes) Turkish Lesson Curriculum (2006) have been tried to be linked with media literacy skills with descriptive analysis by considering expert opinions and the place of media literacy skills in Turkish education have been scrutinized.

At the end of the study, 9 (%81,8) out of 11 general aims which, take place in Secondary Education (6, 7 and 8 classes) Turkish Lesson Curriculum (2006), have been found associated with 4 main skills of media literacy. In total 153 (%86,4) out of 177 acquisition which, are belong to skill areas that take place in the curriculum such as listening/watching, speaking, reading and writing, have been seen at the level that can be associated with media literacy skills. When Turkish language skills areas are considered one by one; %74 of acquisition in listening/watching skills area, %90 of acquisition in speaking skill area, %84 of acquisition in reading skill area, 98% of acquisition in writing skill area have been seen as qualified enough to be associated with media literacy education.

Keywords: media and education, media literacy, media literacy education, Turkish lesson, Turkish language education.

* This study was produced from graduate thesis titled "The Place of Media Literacy Skills in Secondary School Turkish Lesson (2006) Curriculum and Evaluation of Students' Skills of Producing Media Text" advised by Associate Professor Ali GÖÇER.

** Strategist, Konya Konya Provincial National Education Directorate, R-D Unit.

*** Erciyes University, Faculty of Education Kayseri.

1. Giriş

Günümüz dünyasında insan; doğumundan ölümüne kadar farklı iletiler içeren görsellere, yazılı ve sesli metinlere maruz kalmaktadır. Uyandığı andan itibaren çevresinde gördüğü metin ve görsellerden, gece uyurken dinlediği müziklere; elektronik araçlardan yayınlanan çok boyutlu metinlerden (ses, yazı, görsel), sokak ve caddelerde karşılaştığı reklam tabelalarına kadar günlük hayatın her anında ve alanında karşılaşılan bu iletiler karşısında takınması gereken tutumları ve yapması gereken davranışları öğrenmesi gerekmektedir. Yeni *okuryazarlıklar* ile karşılık bulan bu beceri ve davranışlar, günümüz hayat şartlarında önemini artırarak devam etmektedir.

Türk Dil Kurumunun “gov” uzantılı resmi genel ağ adresinde yer alan güncel Türkçe sözlükte (2015), “*okuryazar olma durumu*” olarak tanımlanan okuryazarlık kavramı, günümüzde artık alfabeye dayalı anlamını aşmış; gelişen dünya şartlarını algılayabilme, teknoloji ve iletişim araçlarını doğru anlayıp kullanabilme anlamlarına da içeren çok geniş bir ifade alanı bulmuştur.

Kösebalaban Doğan ve Taşköprülü (2008, s. 82); çağımızda kitle iletişim araçları ve bilişim teknolojisi aracılığıyla bilginin aktarımının hızlanmasını ve küreselleşmesini göz önüne alarak okuryazarlığı, toplumun anlamlaştırdığı iletişimsel simgeleri etkili bir biçimde kullanabilme konusunda yeterli kazanabilmek olarak ifade etmektedir. Bu anlam genişlemesi kuşkusuz son zamanlarda iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı ve baş döndürücü gelişmeler ile çok yakından ilişkilidir.

Okuryazarlıkta, değişen dünya koşulları ve teknoloji ile donatılmış çok katmanlı mesajları algılama becerileri önem kazandığından, pek çok iletişim teknolojisi ile anlamlandırılan okuryazarlıklar meydana gelmiştir. Nergis’e (2011) göre de tek bir okuryazarlık türü ve tek bir okuryazar insan tipi yoktur. Her yeni çağ ile birlikte; uyum sağlamak, anlamak, kullanmak ve buna bağlı olarak öğrenilmesi gereken okuma ve yazma etkinlikleri çoğalmaktadır. Bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi kavramlar artık hayatımızda yerini almıştır. Bu bakımdan okuryazarlık kavramı tekil değil, okuryazarlıklar şeklinde çoğul olguları kapsamaktadır.

Ortaya çıkan yeni okuryazarlık türleri içerisinde en popüler olanı medya okuryazarlığıdır. Çünkü medya okuryazarlığı diğer okuryazarlık türlerinin çoğunu içine almakla birlikte, onlara göre daha kapsamlıdır (Tannıkulu, 2014, s. 15). Bu durum medya kavramının anlam sahası ve içeriği ile de ilgili olduğu söylenebilir.

Medya; televizyon, radyo, internet, telefon gibi elektronik araçları bünyesinde barındırdığı için bu araçlar ile ilgili tüm okuryazarlıkları; bilgi, görsellik, dijitalite gibi unsurları bünyesinde barındırdığı için de bu alanlar ile ilgili tüm okuryazarlıkları kapsayan bir yapıdadır. Bundan dolayı medya okuryazarlığını, en geniş kapsamlı okuryazarlıklardan biri olarak düşünebiliriz.

Türk Dil Kurumunun genel ağ adresindeki güncel Türkçe sözlükte (2015) “iletişim araçları” manasına gelen medya, gelişen iletişim teknolojileri sayesinde toplumsal yaşamdaki etkisini arttırmakta ve bireylerin hayatında gittikçe artan bir öneme sahip olmaktadır. Yaşantımızın başköşesine oturan ve hayatımızın her noktasına etki eden medya araçları ve mesajları, bireyleri ve aileleri etkileyerek toplum üzerinde egemen bir güç haline gelmeye başlamıştır (Semiz, 2013, s. 22). Bireyin, doğumundan ölümüne kadar yeni yöntem ve araçlarla sürekli gelişen ve günlük hayatı etkisine alan bu medya iletileri ile yaşamayı öğrenmesi gerekmektedir. Medya artık hayatın vazgeçilmez ve gerekli bir parçası olmuştur.

Medya iletileri, kimi zaman bizi eğlendirmekte kimi zaman bilgilendirmekte kimi zaman da herhangi bir ürün ya da hizmeti satın almaya yönlendirmektedir. Hangi amacı taşısra taşısın medya iletilerinin, görüşlerimizi ve hayatımızda aldığımız kararları büyük oranda etkilediği aşikârdır. Bu medya iletilerine karşı erken yaşlarda edinilecek becerilerin, farklı yöntem ve araçlarla desteklenerek yetişkinliğe kadar geliştirilmesi gerekmektedir.

Çetinkaya'nın (2008, s. 51) en basit haliyle medyayı ve medyayla yaşamı değerlendirebilir becerisi olarak ifade ettiği medya okuryazarlığı; Yıldız (2011) tarafından yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak daha ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaktadır.

Medyanın kitle iletişim araçları yoluyla toplumsallaşma ile olan bağlantısı, medyanın kamusal eğitim içinde kullanılmasına neden olmuş, medya ve eğitim ilişkisi çeşitli boyutlarda ele alınır olmuştur (Türkoğlu, 2006, s. 166). Yüzyıllar boyunca okullar; resmi eğitim politikaları çerçevesinde, öğrencilerin test sorularının yanıtlarını bulmak için gerekli olan teorik bilgilerin öğretildiği eğitim kurumları şeklinde örgütlenmiştir. Fakat günümüzde bilgi kaynaklarına iletişim ve bilişim teknolojileri ile kolaylıkla ulaşılabilmesi, tek kaynak olarak eğitim kurumlarının yeterliliği konusunu tartışmaya açmıştır.

İletişimin farklı teknoloji araçları ile her açıdan geliştiği bir çağda, eğitim ve öğretimin temelini oluşturan derslerin ve öğretim programlarının çağın ihtiyaçlarına cevap vermesi ve öğrencilerin günlük hayatlarında uygulama yapabilecekleri bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Günümüzde öğrencilerin en önemli ihtiyacı, gerekli olan bilgiye zamanında ve nasıl ulaşacaklarını öğrenmeleri ve buldukları bilgilerin istedikleri bilgi olup olmadığını ayırt etmelerine yarayacak üst seviyede analiz ve değerlendirme yeteneğine sahip olmalarıdır (Jolls ve Thoman, 2008, s. 11-12). Yaşam boyu kullanılacak bilgi ve becerileri sağlayan Türkçe ve matematik dersleri gibi, medya okuryazarlığı dersinden elde edilecek kazanımlar da yaşam boyu kullanılacaktır (Bilici, 2011, s. 309).

Öğrencilerin; ihtiyaç duyduğu doğru ve güvenilir medya içeriklerine (metin, görsel, ses vb.) erişme, erişim sağladığı ileti ve metinleri doğru algılayabilme ve değer-

lendirebilme, kendisinden beklenen iletiler (metin, görsel, ses, görüntü, sembol vb.) üretmesini sağlayacak beceriler, öğrencilerin günümüzde öğrenmesi gereken temel becerilerdendir. Medya okuryazarlığı adı verilen bu becerilerin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması ve sürekli gelişen ihtiyaçlara cevap verecek yapıda sürmesi ya da sürdürülmesi büyük bir önem arz etmektedir.

“Ana müfredat boyunca bugünün öğrencileri, yazı ve yazılı olmayan pek çok form ile çeşitli mesajlar oluşturmayı ve bu mesajları anlamayı öğrenmek zorundadırlar (Adams ve Hamm, 2006).” Herhangi bir yayını sadece okumak artık yeterli değildir; günümüzde çocuklar, gençler ve yetişkinler hem medya kültürünün kendilerine sunduğu etkili ve güçlü imajları eleştirel bir açıdan açıklayabilecek hem de değişik medya araçlarıyla kendilerini ifade edebilecek yeteneklere sahip olabilmelidirler (Jolls ve Thoman, 2008, s. 7).

Medya her ne kadar gelişen iletişim teknolojilerinin ürünü ve aracı olsa da medya okuryazarlığı becerileri, sonuç itibarıyla bir “okuryazarlık” olduğu için, dil ve ifade becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Farklı ülkelerde yapılan araştırmalar ile şekillenen alan yazında, medya okuryazarlığı eğitiminin en fazla anadil eğitimi ile ilişkilendirilerek verilebileceği belirtilmektedir.

Ülkemizde medya okuryazarlığı becerileri, ortaokul döneminde yalnızca bir defa seçilebilecek haftada 2 saatlik seçmeli bir ders kapsamında verilmeye çalışılmaktadır. Bu becerilerin zorunlu ana dili dersleri (Türkçe, Dil ve Anlatım) ile birleştirilmesi; öğrencilerin eğitim öğretimin ilk yıllarından itibaren medyanın olumsuz etkilerinin farkında olan ve medya metinlerini doğru okuyabilen bireyler olarak kendini sürekli geliştirebileceği ve yenileyebileceği bir çocukluk ve gençlik süreci geçireceği anlamına gelecektir.

Türkçe dersi ile medya okuryazarlığı dersinin ilişkilendirilmesi, önceki benzer araştırmalara da konu olmuştur. Tüzel’in (2012) İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı: Bir Eylem Araştırması isimli araştırması (doktora tezi), Çakmak ve Altun’un (2013) ‘İlkokul (1-5. Sınıflar) Türkçe programı kazanımları ile medya okuryazarlığı ilişkisini ortaya koyan araştıran çalışması, Türkçe dersi dil becerileri ile Medya Okuryazarlığı dersi ilişkilendirmesi bakımından önemli çalışmalarlardır. Bu ilişkinin ortaokul Türkçe dersi öğretim programında da aranması, Medya okuryazarlığı ile Ortaokul seviyesinde Türkçe dil becerileri ilişkisinin kurulması ve Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı becerilerinin öğretilebilirlik durumunu ortaya koyması bakımında önem taşımaktadır.

En genel ifadeyle Türkçe eğitiminin bireylerin iletişim becerilerini geliştirme faaliyeti olarak tanımlanması mümkündür. Bu tanım, ana dili eğitiminin durağan değil dinamik bir süreç olduğu yönündedir. Tanımda geçen “iletişim” sözcüğü bu iletişim biçimlerinde yaşanacak değişim ve gelişimin ana dili eğitimine de yansıtacağı anlamına gelmektedir. Hızla gelişen teknolojiyle beraber zamanla ortaya çıkacak iletişim

araçları ve biçimleri doğrultusunda ana dili eğitiminin de kazandırmayı amaçladığı becerilerde birtakım değişiklikler olması kaçınılmazdır (Tüzel, 2012, s. 47).

Türkiye’de 2006 yılından itibaren seçmeli ders olarak okutulmaya başlanan Medya Okuryazarlığı eğitimi, müstakil ders yaklaşımı ile eğitime dâhil edilmiştir. 11 Nisan 2012’de 28261 sayılı Resmi Gazete’de yayımlan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile zorunlu eğitimin 12 yıla (4 +4+4) çıkarıldığı yeni eğitim sisteminde de dersin 2006’da uygulamaya konulan seçmeli ders yapısı korunmuştur. Yeni eğitim sisteminde de “Medya Okuryazarlığı” dersi, ortaokul öğrencilerinin 7 veya 8. sınıfta bir defaya mahsus seçebilecekleri, haftada iki saat olarak planlanmış müstakil bir ders yapısındadır. Fakat bu yaklaşımın birçok sorunu da beraberinde getirdiği görülmektedir.

Medya okuryazarlığı becerisinin sadece bir kez okutulan, haftada iki saatlik seçmeli bir ders müfredatına indirgenmesi ile bu eğitimin; neredeyse hayatın her alanını, sürecini etkisi altına almış medya araçları ve iletilerine karşı ne kadar yeterli olabileceği tartışma konusudur. Çünkü dünyanın pek çok ülkesinde ilkökul seviyesinden itibaren başlayan medya okuryazarlığı eğitimi, maalesef ülkemizde ortaokul seviyesinden başlatılmakta üstelik seçmeli ders statüsü ile tüm öğrencilere ve öğrenim sürecine hitap etmeyen bir seviyede kalmaktadır. İnsanın neredeyse doğumundan ölümüne kadar hayatının her safhasında maruz kaldığı medya metinlerine karşı edinilmesi gereken becerilerin, daha uzun bir sürece yayılarak ve geniş çaplı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

Sürekli değişen ve gelişen iletişim araçları ile donatıldığımız bir dünyada, etrafımızı saran medya iletileri arasından güvenilir ve doğru medya metinlerine erişim sağlayabilme, medya metinlerini doğru okuyabilme ve amacına uygun medya metinleri üretebilme becerileri; yalnızca medya okuryazarlığını seçen öğrencilerin değil, tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken becerilerdir. Dolayısıyla uzun süreçli bir ders kapsamında ele alınması gereken medya okuryazarlığı dersini verebilecek uzman öğretmen yetersizliği, bu dersin farklı branş öğretmenleri tarafından verilmesi uygulamasını da ortaya çıkarmıştır.

Günümüze kadar sosyal bilgiler dersi öğretmenleri ve iletişim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenleri tarafından verilen medya okuryazarlığı eğitiminin; Türkçe eğitimi-medya okuryazarlığı ilişkisini ortaya çıkaran araştırmaların neticesinde, Türkçe öğretmenleri tarafından da verilebileceği Talim ve Terbiye Kurulunun 05.07.2012 tarih ve 97 sayılı kararında belirtilmiştir. Medya okuryazarlığının dil ve ifade becerileri ile ilişkisini gösteren bu karar, aslında bu eğitimin Türkçe dil becerileri ile birlikte öğretilebilirliğini de tartışmaya açmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitiminin hayat boyu devam eden bir sürece yayılması, medya okuryazarlığının ayrı bir ders olarak değil; mevcut derslerin programlarıyla ilişkilendirilerek öğretimini gerekli kılmıştır (Altun, 2010, s. 225). Medya araçlarının

1990'lı yıllardan itibaren günlük hayatı önemli bir biçimde etkilemesiyle birlikte başta İngiltere, ABD, Avustralya ve Kanada gibi ülkeler olmak üzere birçok ülkede, ilişkilendirme yaklaşımının özellikle tercih edilmeye başlandığı görülmektedir. Bu ülkelerde, medya okuryazarlığı başta ana dili öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, vatandaşlık eğitimi ve sağlık eğitimi dersleri ile ilişkilendirilerek verilmektedir (Tüzel, 2013, s. 3). Böylece medya okuryazarlığı becerileri öğretimi, daha uzun bir sürece yayılmakta ve süregelen teknolojiler karşısında yenilenebilmektedir.

Türkçe Öğretim Programı ile medya okuryazarlığı becerileri arasında mevcut ortak yapıların ortaya çıkarılması; medya okuryazarlığı dersinin, seçmeli ders olarak okutulmasının getirdiği “sınırlı kalma ve tüm öğrencileri kapsayamama” özelliğini de ortadan kaldırmış olacaktır. Dolayısıyla araştırma ile “ilişkilendirme” yaklaşımı çerçevesinde medya okuryazarlığı becerilerinin ana dili eğitimi ile ne ölçüde birleştirilebileceği ve bütünleştirilebileceği tespit edilmiş olacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; medya okuryazarlığı eğitiminde yer alan becerilerin (erişim, analiz, değerlendirme ve medya üretme), İlköğretim (6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yerini tespit etmek ve medya okuryazarlığı eğitiminin ana dili eğitimi ile ilişkisini ortaya koymaktır.

Bu amaçlar kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçları ile medya okuryazarlığı becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencinin kazanması beklenen temel beceriler ile medya okuryazarlığı temel becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

3. İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programının “1. Öğrenme ve Öğretme Süreci” başlığı altında yer alan ifadeler ile medya okuryazarlığı temel becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

4. İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan *dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma* becerisi kazanımları ile medya okuryazarlığı becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. Yöntem

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ile medya okuryazarlığı becerilerinin ilişkilendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yönteminde doküman incelemesi deseninde yürütülmüştür. Merriam'a (2013, s. 18) göre kökleri antropoloji, sosyoloji ve gazetecilik, eğitim, toplum hizmeti, sağlık, hukuk gibi çeşitli uygulama alanlarına kadar uzanan ve 20. yüzyılın son yıllarında tek başına bir araştırma metodolojisi haline gelen nitel araştırma; Yıldırım ve Şim-

şek'e (2013, s. 45) göre gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır.

İlişkilendirme yapılırken İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıf) Türkçe Dersi Programı (2006) dil becerilerinin her biri, medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkisi bakımından ayrı ayrı incelenmiş ve ilişkilendirmeler bu açıdan yapılmıştır. İlişkilendirilen medya okuryazarlığı becerileri, MEB ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının hazırladığı *Ortaokul Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programındaki* şu karşılıkları ile değerlendirilmeye alınmıştır:

- Çocukların; medya biçim ve araçlarını, bunların ne tür içeriklere sahip olduklarını fark etmelerinin beklendiği erişim becerisi, çocukların medya araçlarına ve bu araçların içeriğine ulaşabilmelerini,
- Çözümleme (analiz) becerisi; çocukların karşılaştıkları medya iletilerine yönelik bir hükme varmak için iletinin kaynağını, içeriğini ve amacını sorgulamalarını, eleştirel bir gözle incelemelerini,
- Değerlendirme becerisi, çocukların karşılaştıkları medya iletilerini çözümleyerek ulaştıkları sonuçları, iletinin üretildiği bağlam çerçevesinde “insan hakları, çocuk hakları, etik, sorumluluk, mahremiyet, gazetecilik ilkeleri, yayın ilkeleri” gibi ölçütlere göre değerlendirerek bir hükme varmalarını,
- Üretim becerisi öğrencilerin farklı biçimlerde oluşturacakları (yazılı, işitsel, görsel ya da çoklu olarak) kendi medya iletilerini oluşturmalarını ifade etmektedir (MEB, 2013).

İncelenen dokümanlar ışığında ortaya çıkan verilerin, uzman görüşleri de alınarak ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Doküman analizi ile ortaya konan ilişkilendirmenin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için Türkçe Eğitimi alanından 9, eğitim bilimleri ve medya okuryazarlığı alanında 1 uzman olmak üzere toplamda 10 akademisyenin görüşleri alınmış ve öneriler doğrultusunda ilişkilendirmeye son şekli verilmiştir.

2.1. Sınırlılıklar

Araştırma, İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıf) Türkçe Dersi (2006) Öğretim Programı ile Ortaokul Medya Okuryazarlığı Dersi (2013) Öğretim Programı'nda yer alan medya okuryazarlığı temel becerileri (erişim, analiz, değerlendirme ve medya üretme) ile sınırlıdır.

3. Bulgular

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Medya Okuryazarlığı becerilerinin (erişim, analiz, değerlendirme ve üretme) ilişkilendirilmesi, programdaki; genel amaçlar, öğrencinin kazanması beklenen temel beceriler, öğrenme ve öğretme süreci, dinleme/

◆ Hüseyin Sayın / Ali Göçer

izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarında yer alan kazanımlar üzerinden, programdaki sırasıyla yapılmıştır.

İlişkilendirmeler tablolar halinde verilmiş olup medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkilendirilemeyen İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı amaç ve kazanımları, tabloya alınmamıştır. İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı genel amaçları ile medya okuryazarlığı dört temel becerisinin (*erişim, analiz, değerlendirme ve üretme*) ilişkilendirilmesi Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) Genel Amaçları ile Medya Okuryazarlığı (MOY) Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Amaç Numarası	Türkçe Öğretim Programı Genel Amaçları	İlişkilendirilen MOY Becerileri
2	<i>Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmek</i>	Medya Üretme
3	<i>Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmak</i>	Medya Üretme
4	<i>Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmek</i>	Analiz ve Değerlendirme
5	<i>Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmak</i>	Erişim, Analiz ve Değerlendirme
6	<i>Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek</i>	Analiz ve Değerlendirme
7	<i>Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmek</i>	Analiz ve Değerlendirme
8	<i>Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmak</i>	Erişim, Analiz ve Değerlendirme
9	<i>Türk ve dünya kültür ve sanatta ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımaları</i>	Erişim, Analiz ve Değerlendirme
10	<i>Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmek</i>	Analiz, Değerlendirme ve Medya Üretme

Tablo 1’e göre İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 11 genel amacın 9’u (%81,8), medya okuryazarlığı dört temel becerisi ile ilişkili bulunmuştur. İlişkili bulunan 9 genel amaçtan 7’sinin *analiz ve değerlendirme* becerisi ile ilişkili olduğu görülmüştür.

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda genel amaçların yanı sıra, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı olarak, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel beceriler belirtilmiştir. Programda ulaşılması beklenen temel beceriler ve bu becerilerle ilişkilendirilen medya okuryazarlığı becerileri Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) Öğrencinin Kazanması Beklenen Temel Beceriler ile Medya Okuryazarlığı Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Beceri Numarası	Türkçe Programında Öğrencinin Kazanması Beklenen Temel Beceriler	İlişkilendirilen MOY Becerileri
1	<i>Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma</i>	Medya Üretme
2	<i>Eleştirel düşünme</i>	Analiz ve Değerlendirme
3	<i>Yaratıcı düşünme</i>	Analiz, Değerlendirme ve Medya Üretme
4	<i>İletişim kurma</i>	Erişim ve Medya Üretme
5	<i>Problem çözme</i>	Analiz ve Değerlendirme
6	<i>Araştırma</i>	Erişim, Analiz ve Değerlendirme
7	<i>Karar verme</i>	Analiz ve Değerlendirme
8	<i>Bilgi teknolojilerini kullanma</i>	Erişim, Analiz, Değerlendirme ve Medya Üretme
9	<i>Girişimcilik</i>	Erişim ve Medya Üretme

Tablo 2'ye göre İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencinin kazanması beklenen 9 temel beceriden 9'unun da (%100) medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Gelişen iletişim ve bilişim teknolojileri nedeniyle öğrencilerin günlük hayatında sık sık karşılaştığı medya iletilerinin çözümlenmesi ve değerlendirilmesinin yanında, bu iletilere karşı medya metinleri üretme becerilerinin de, kazanılması gereken temel beceriler arasında çok önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme ve Öğretme Süreci başlığı altında yer alan ifadelerin de medya okuryazarlığı becerileriyle ilişkisi Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreci ile Medya Okuryazarlığı Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Nitelikleri	İlişkilendirilen MOY Becerileri
Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır.	Medya Üretme
Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir.	Analiz ve Değerlendirme
Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir.	Analiz, Değerlendirme ve Medya Üretme
Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler.	Medya Üretme
Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir.	Değerlendirme
<i>Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir.</i>	Medya Üretme

Tablo 3'te de görüleceği üzere İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme ve öğretme sürecinin betimlenmesi, öğrencilerin aynı zamanda medya okuryazarlığı becerileri sürecini de ifade etmektedir. Özellikle "Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir." ifadesi öğrencilere; doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına nasıl ulaşabileceğinin öğretilmesi ve ulaşılan bilgi ve kaynaklarının bir analiz ve değerlendirme sürecinden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

"Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır." ifadesinin de medya metinleri üretme becerilerine gönderme yaptığı söylenebilir.

Bu değerlendirmelerden sonra, medya okuryazarlığı becerilerinin, İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı temel dil beceri alanları içerisindeki yerini belirlemek amacıyla ilk olarak, *dinleme/izleme* beceri alanı kazanımları ile ilişkili olabileceği düşünülen medya okuryazarlığı becerileri ele alınmıştır. Bu ilişki tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/ İzleme Beceri Alanı ile MOY Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Amaç	Kazanımlar	İlişkilendirilen MOY Becerileri
1. Dinleme/ İzleme Kurallarını Uygulama	4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.	Analiz ve Değerlendirme
2. Dinlenenini, İzlenenini Anlama ve Çözümleme	<p>1. Dinlenenin/izlenenin başlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.</p> <p>2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.</p> <p>3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</p> <p>5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri ve duyguları belirler.</p> <p>6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.</p> <p>7. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.</p> <p>8. Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.</p> <p>9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.</p> <p>11. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.</p> <p>12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.</p> <p>13. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.</p> <p>14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.</p> <p>15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.</p> <p>17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.</p> <p>18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.</p> <p>19. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.</p> <p>20. Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.</p> <p>21. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.</p> <p>22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.</p> <p>24. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.</p> <p>25. Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.</p>	Analiz ve Değerlendirme

3. Dinlediklerini, İzlediklerini Değerlendirme	1. Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	Değerlendirme
	2. Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.	
	3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.	
4. Söz Varlığını Zenginleştirme	2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.	Medya Üretme
	1. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır. 2. Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır. 3. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanları takip eder. 4. Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşivi oluşturur.	Erişim

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın *dinleme/izleme* beceri alanı ile ilgili 5 amaç ve bu amaçlara bağlı olarak 42 kazanım bulunmaktadır. Bu amaçların 5'i (%100), kazanımların ise 31'i (%73,8) medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili bulunmuştur. İlişkili bulunan *dinleme* beceri alanı kazanımları, en çok (23/31) *analiz ve değerlendirme* becerisi açısından medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiştir. *Analiz ve değerlendirme* becerisi ile ilişkilendirilen kazanımlar, *Dinlenen, İzlenen Anlama ve Çözümleme* başlıklı 2. amacın ve *Dinleme/İzleme Kurallarını Uygulama* başlıklı 1. amacın altında yer alan kazanımlardır.

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın *konuşma* beceri alanı kazanımları ile ilişkili olabileceği düşünülen medya okuryazarlığı becerileri tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı Konuşma Beceri Alanı ile Medya Okuryazarlığı Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Amaç	Kazanımlar	İlişkilendirilen MOY Becerileri
1. Konuşma Kurallarını Uygulama	1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar. 2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır. 3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir. 4. Standart Türkçe ile konuşur. 5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar. 6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.	Medya Üretme

	<ol style="list-style-type: none">7. Karşısındaki alıgılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.8. Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.12. Tekrara düşmeden konuşur.13. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.	
2. Sesini ve Beden Dilini Etkili Kullanma	<ol style="list-style-type: none">1. Konuşurken nefesini ayarlar.3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.6. Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.7. Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.8. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.9. Dinleyicilerle göz teması kurar.	Medya Üretme
3. Hazırlıklı Konuşmalar Yapma	<ol style="list-style-type: none">1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.2. Konuşma metni hazırlar.3. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.10. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümlesiyle sona erdirir.12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.	Medya Üretme
4. Kendi Konuşmasını Değerlendirme	<ol style="list-style-type: none">1. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.3. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.4. Konuşmasını, sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.	Medya Üretme
5. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma	<ol style="list-style-type: none">1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.3. Sorunlarına konuşarak çözüm arar.4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.	Medya Üretme

◆ Hüseyin Sayın / Ali Göçer

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın *konuşma* beceri alanı ile ilgili 5 amaç ve bu amaçlara bağlı olarak 42 kazanım bulunmaktadır. Tablo 5'te de görülebileceği üzere konuşma beceri alanında bulunan 5 amacın 5'i de (%100) medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Konuşma beceri alanında bulunan amaçlara bağlı toplam 42 kazanım arasından 38'i (%90,4), medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili bulunmuştur. İlişkili bulunan 38 kazanımın 38'i de *medya üretme* becerisi açısından medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiştir.

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın *okuma* beceri alanı kazanımları ile ilişkili olabileceği düşünülen medya okuryazarlığı becerileri tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Becerisi Alanı ile Medya Okuryazarlığı Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Amaç	Kazanımlar	İlişkilendirilen MOY Becerileri
1. Okuma Kurallarını Uygulama	1. <i>Sesini ve beden dilini etkin kullanır.</i>	Medya Üretme
	2. <i>Akıcı biçimde okur.</i>	Erişim ve Medya Üretme
	3. <i>Kelimeleri doğru telaffuz eder.</i>	
	4. <i>Sözün ezgisine dikkat ederek okur.</i>	
	5. <i>Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.</i>	
2. Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme	1. <i>Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.</i>	Analiz ve Değerlendirme
	2. <i>Metindeki anahtar kelimeleri belirler.</i>	
	3. <i>Metnin konusunu belirler.</i>	
	4. <i>Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</i>	
	5. <i>Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.</i>	
	6. <i>Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.</i>	
	7. <i>Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.</i>	
	8. <i>Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.</i>	
	9. <i>Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.</i>	
	10. <i>Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.</i>	
	11. <i>Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.</i>	
	12. <i>Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.</i>	
	13. <i>Metne ilişkin sorulara cevap verir.</i>	
	14. <i>Metne ilişkin sorular oluşturur.</i>	
	15. <i>Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.</i>	
	16. <i>Metnin planını kavrar.</i>	
	17. <i>Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.</i>	

	18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	
	19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	
	20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	
	21. Kendisini şahıs kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	
	22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	Medya Üretme
	23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	
	24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	
	27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	Analiz
	28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	
	29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	
	30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	
	31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.	
3. Okuduğu Metni Değerlendirme	1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir. 2. Metni içerik yönünden değerlendirir.	Değerlendirme
4. Söz Varlığını Zenginleştirme	1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir. 2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır. 3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.	Analiz Medya Üretme
5. Okuma Alışkanlığı Kazanma	1. Farklı türlerde metinler okur. 2. Süreli yayınları takip eder. 3. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır. 4. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.	Erişim Medya Üretme

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma beceri alanı ile ilgili 5 amaç ve bu amaçlara bağlı olarak 51 kazanım bulunmaktadır. Tablo 6'da da görülebileceği üzere bu amaçların 5'i (%100), toplam kazanımların ise 43'ü (%84,3), medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili bulunmuştur. İlişkili bulunan 43 kazanımdan 29'u, analiz (çözümleme) becerisi açısından medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiştir. Analiz becerisi ile ilişkili bulunan kazanımların büyük çoğunluğu (28/29), Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme başlıklı 2. amaç altında yer alan kazanımlardır.

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın *yazma* beceri alanı kazanımları ile ilişkili olabileceği düşünülen medya okuryazarlığı becerileri tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. İlköğretim (6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı Yazma Beceri Alanı ile Medya Okuryazarlığı Becerilerinin İlişkilendirilmesi

Amaç	Kazanımlar	İlişkilendirilen MOY Becerileri
1. Yazma Kurallarını Uygulama	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.</i> 3. <i>Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.</i> 4. <i>Standart Türkçe ile yazar.</i> 5. <i>Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.</i> 6. <i>Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.</i> 7. <i>Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.</i> 8. <i>Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</i> 9. <i>Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.</i> 10. <i>Tekrara düşmeden yazar.</i> 11. <i>Yazım ve noktalama kurallarına uyar.</i> 	Medya Üretme
2. Planlı Yazma	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Yazma konusu hakkında araştırma yapar.</i> 2. <i>Yazacaklarının taslağını oluşturur.</i> 3. <i>Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.</i> 4. <i>Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.</i> 5. <i>Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.</i> 6. <i>Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.</i> 7. <i>Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.</i> 8. <i>Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.</i> 9. <i>Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.</i> 10. <i>Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.</i> 11. <i>Dipnot, kaynakça, özet, içindikiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.</i> 12. <i>Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.</i> 	Medya Üretme
3. Farklı Türlerde Metinler Yazma	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Olay yazıları yazar.</i> 2. <i>Düşünce yazıları yazar.</i> 3. <i>Bildirme yazıları yazar.</i> 4. <i>Şiir yazar</i> 	Medya Üretme
4. Kendi Yazdıklarını Değerlendirme	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.</i> 2. <i>Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.</i> 3. <i>Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.</i> 	Değerlendirme

5. Kendini Yazılı Olarak İfade etme Alışkanlığı Kazanma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder. 2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır. 3. İlgi alanına göre yazar. 4. Şiir defteri tutar. 5. Günlük tutar. 6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler. 7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar. 8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır. 9. Yazdıklarından arşiv oluşturur. 10. Yazma yarışmalarına katılır. 	Medya Üretme
6. Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular. 2. Noktalama işaretlerinin işlevlerine uygun olarak kullanır. 	Medya Üretme

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma beceri alanı ile ilgili 6 amaç ve bu amaçlara bağlı olarak 42 kazanım bulunmaktadır. Tablo 7'de de görülebileceği üzere bu amaçların 6'sı (%100), toplam kazanımların ise 41'i (%97,6) medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili bulunmuştur. İlişkili bulunan 41 kazanım arasından 38'i, *medya üretme* becerisi açısından medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiştir.

Medya üretme becerisi ile ilişkili bulunan 38 kazanımdan 12'si, *Planlı Yazma* başlıklı 2. amaç; 10'u, *Yazma Kurallarını Uygulama* başlıklı 1. amaç; 10'u, *Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma* başlıklı 5. amaç; 4'ü, *Farklı Türlerde Metinler Yazma* başlıklı 3. amaç; 2'si *Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama* başlıklı 6. amaç altında yer alan kazanımlara aittir.

Genel olarak bakıldığında İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beceri alanlarına ait 177 kazanımdan 153'ü (%86,4) medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Medya okuryazarlığı beceri alanları tek tek dikkate alındığında, ilişkili bulunan 153 kazanımın 82'sinin *medya üretme*, 29'unun *analiz*, 8'inin *değerlendirme*, 7'sinin *erişim*, 24'ünün hem *analiz* hem *değerlendirme*, 3'ünün ise hem *erişim* hem de *medya üretme* becerisi ile ilişkilendirilecek düzeyde olduğu görülmüştür.

4. Sonuç-Tartışma ve Öneriler

4.1. Sonuç ve Tartışma

Uzman görüşleri ile şekillendirilerek yapılan analizlerde İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar (Ortaokul) Türkçe Dersi (2006) Öğretim Programı'nın büyük oranda medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişkilendirme ile elde edilen bulgular medya okuryazarlığı ve ana dili eğitimi alan yazınlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırma sonunda, İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 11 genel amacın 9'u (%81,8) medya okuryazarlığı dört temel becerisi ile ilişkili bulunmuştur. İlişkili bulunan 9 genel amaçtan 7'sinin *analiz ve değerlendirme* becerisi ile ilişkili olduğu görülmüştür.

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, özellikle "Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmak" ve "Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmek" genel amaçları, medya okuryazarlığı ile doğrudan bağlantılı görülmektedir. Ayrıca programın genel amaçları arasında yer alan, "Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmek" ve "Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmak" genel amaçlarının, öğrencilerin, medya metinleri üretirken göz önüne alınması gereken nitelikler olduğu açıkça görülmektedir.

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları ile medya okuryazarlığı becerileri ilişkisinde Çeçen'in (2014) benzer araştırmasında da yakın sonuçlar elde edilmiştir. Çeçen (2014, s. 159); "Medya Okuryazarlığı" isimli araştırmasında, benzer bulguları elde ettiğini şu ifadeler ile dile getirmiştir:

Türkçe Dersi Öğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Programının (2006) giriş kısmında ifade bulan on bir (11) maddelik Türkçe dersinin genel amaçları içerisinde 'öğrencilerin bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları' (MEB 2006) ifadesine yer verilmiştir. Bu ifadenin Türkçe dersinin genel hedefleri ile medya okuryazarlığı eğitiminin hedefleri arasındaki benzerliğe vurgu yaptığı söylenebilir.

Daha önce Çakmak ve Altun (2013) tarafından yapılan, 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı (2009) ile medya okuryazarlığı becerileri ilişkilendirmesini konu alan çalışmada, programdaki 13 genel amaçtan 6'sının medya okuryazarlığı temel becerileri ile doğrudan ilişkilendirilebilir nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ile medya okuryazarlığı becerilerinin ilişkilendirilmesine genel olarak bakıldığında *dinleme/fizleme, konuşma, okuma* ve *yazma* beceri alanlarına ait toplam 177 kazanımdan 153'ünün (%86,4) medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkilendirilebilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Türkçe dil beceri alanları tek tek dikkate alındığında; *dinleme/fizleme* beceri alanındaki kazanımlarının %74'ünün, *konuşma* beceri alanındaki kazanımların %90'ünün, *okuma* beceri alanındaki kazanımların %84'ünün, *yazma* beceri alanındaki kazanımların %98'inin medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkilendirilebilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Medya okuryazarlığı beceri alanları tek tek dikkate alındığında, ilişkili bulunan 153 kazanımın 82'si *medya* üretme, 29'u *analiz*, 8'i *değerlendirme*, 7'si *erişim*, 24'ü hem *analiz* hem *değerlendirme*, 3'ü ise hem *erişim* hem de *medya* üretme becerisi alanlarında olmuştur.

Çakmak ve Altun'un (2013); 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı (2009) ile medya okuryazarlığı becerileri ilişkilendirmesini konu alan araştırmalarında, 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının % 62'sinin medya okuryazarlığı temel becerileri ile doğrudan ilişkilendirilebilir nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular bu ilişkinin ikinci kademe de benzer düzeyde olduğunu destekler niteliktedir.

Onan ve Akgül'ün (2012), İlköğretim İkinci Kademe *Türkçe Programındaki Kazanımların Ned Herrmann'ın Bütünsel Beyin Modeline Göre Değerlendirilmesi* isimli araştırmalarında; İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2006) okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarına ait 177 kazanım incelenmiştir. 177 kazanımın 113'ü beyin sağ üst çeyreğindeki işlevleri (*fikir üretme, sentez yapma, birleştirme, sezinleme, sezgisel problem çözüme, tahmin etme, gözlem yapma, görsel beceriler, hayal etme, canlandırma, bütünü kavrama, çözüm üretme, öykülendirme, şiir gibi işlemlerden sorumlu*) harekete geçirmeye yönelik bir içeriğe sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular, araştırmamız neticesinde ulaşılan 68 kazanımın erişim, analiz ve değerlendirme becerisi ile ilgili olduğu sonucu ile kısmen uyumaktadır.

İlköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içerisinde yer alan *dinleme/izleme* beceri alanındaki 42 kazanımın 31'i (%73,8), uzman görüşleri eşliğinde medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili bulunmuştur. İlişkili bulunan *dinleme* beceri alanı kazanımları, en çok (23/31) *analiz ve değerlendirme* becerisi açısından medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiştir. Elde edilen bu bulgular, farklı araştırmacıların benzer çalışmalarından elde edilen bulgular ile karşılaştırılmıştır. Çeçen (2014) de araştırmasında dinleme/izleme beceri alanı ile medya okuryazarlığı ilişkilendirmesi yapmış ve bu araştırmanın bulgusuna yakın bir sonuca ulaşmıştır. Bu durumu araştırmasında şöyle ifade etmektedir (s. 161):

Türkçe Dersi Öğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Programı'nın (2006) dinleme/izleme öğrenme alanında yer alan kırk iki (42) kazanımdan yirmi yedisinin (27); yani %64'ünün medya okuryazarlığı eğitimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum medya okuryazarlığının Türkçe dersi içerisine serpiştirilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Onan ve Akgül (2012), okuma ve dinleme öğrenme alanındaki kazanımların ağırlıklı olarak beyin sağ üst çeyreği (*Fikir üretme, sentez yapma, birleştirme, sezinleme, sezgisel problem çözüme, tahmin etme, gözlem yapma, görsel beceriler, hayal etme, canlandırma, bütünü kavrama (bağlam), çözüm üretme, öykülendirme, şiir gibi işlemlerden sorumlu*) ile ilgili olduğunu tespit etmiştir (s. 136-137). Bu bulgular araştırmamızda dinleme/izleme beceri alanı kazanımlarının, en çok (23/31) *analiz ve değerlendirme* becerisi ile ilişkili olduğu sonucunu büyük oranda doğrulamaktadır. Ayrıca Çakmak ve Altun (2013) da, 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı (2009) *dinleme* beceri alanı kazanımlarının %58'inin (108/185), *konuşma* beceri alanı kazanımlarının % 60'ının (127/210), *okuma* beceri alanı kazanımlarının % 56'sının (163/290), *yazma* beceri alanı kazanımla-

rının ise % 64'ünün (144/226) medya eğitimi ile ilişkilendirilebilecek nitelikte olduğu sonucuna varmışlardır.

Hobbs (2004); *Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma* isimli araştırmasında “*Medya üretimi medya okuryazarlığı eğitiminin temel bir özelliği olmalı mıdır?*” sorusunu ele alarak bazı eğitimcilerin; gençlerin, fotoğraf çekmek, öykü kareleriyle (storyboard) düşünceleri planlamak ve organize etmek, metinler yazmak ve kamera önünde oynamak, kendi internet sayfalarını tasarlamak veya bir haber öyküsünü bildirmek deneyimlerini yaşamadıkça kitle iletişiminin gerçek anlamda eleştirel tüketicileri haline gelemeyeceklerine inandığını belirtmektedir. Bu ifadeler konuşma ve yazma becerilerinin geliştirildiği Türkçe derslerinde de bu etkinlik ve uygulamaların yapılmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Türkçe dersi, yapısındaki dört temel beceri (dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma) ve bir öğrenme alanı (dil bilgisi) ile medya okuryazarlığının tüm boyutlarını bünyesinde barındırmaktadır. *Dinleme/izleme* ve *okuma* becerileri, medya okuryazarlığı becerilerinden *erişim*, *analiz* ve *değerlendirmede* karşılığını bulurken; *konuşma* ve *yazma* becerileri başta medya üretme olmak üzere tüm medya okuryazarlığı becerilerinde karşılık bulmaktadır. Çünkü medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilebilmesi için dil ve ifade becerilerinin de doğru ve etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Medyada kullanılan ifadelerin doğru anlaşılması ve medya araçları vasıtasıyla kullanılan ifadelerin etkili ve doğru bir şekilde anlatılması, medya okuryazarlığı ile Türkçe dil becerileri arasındaki ilişkinin çok boyutlu olduğunu göstermektedir.

4.2. Öneriler

İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf (Ortaokul) Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları ile medya okuryazarlığı becerilerinin birlikte verilmesi durumunda; Milli Eğitim Bakanlığı, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullar bünyesinde bu ilişkilendirmeyi destekleyecek şu çalışmalar yapılabilir:

1. Medyasız bir toplum hayatının mümkün görünmediği günümüz yaşam koşullarında Türkçe eğitimi; ilk okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasından sonra, gelişen teknolojilerle bireylerin iletişim becerilerini en üst düzeyde sağlayabilecek bir algı ve beceri anlayışına dönüştürülmeli ve bireyin karşılaştığı farklı medya metinlerini doğru okuyup yazma becerisi olan medya okuryazarlığı ile birleştirilmelidir.

2. Günlük hayatlarını bütünüyle sarmış durumda olan medyaya ve medya araçları ile kendisine ulaşan iletilere/metinlere eleştirel bir gözle bakabilen, onları doğru algılayıp değerlendirebilen, toplumsal ve günlük amaçlarına göre şekillendirebilen öğrencilerin yetişmesinde, Türkçe dersi üzerine düşen görevi yerine getirmelidir.

3. Türkçe dersleri, bilinçli medya okuryazarlığı noktasında ihtiyaç duyulan dil ve ifade becerileri kapsamında yeniden değerlendirilmeli; gelişen teknolojiler karşısında yenilenmeli ve belirli aralıklarla güncellenmelidir.

4. 21.7.2012 tarihli ve 28360 sayılı resmi gazete ile yürürlüğe giren ilköğretim kurumları yönetmeliği ile ilköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bölünmesi ve adlandırılması sonucunda hazırlanacak ilköğretim Türkçe programlarında, bu kademelendirmeye uygun olarak medya okuryazarlığı eğitimine yer verilmeli ve gerekli içerik düzenlemeleri yapılmalıdır.

5. Medya okuryazarlığı becerileri ile ana dili eğitimi ilişkilendirmesine yönelik araştırma ve uygulamalar, yalnızca ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) Türkçe dersi öğretim programlarına değil; ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarına da yansıtılmalıdır. Çünkü medya araçları ve iletilerinin yapısı, gelişen teknolojilerle birlikte sürekli güncellenmekte ve medya, farklı yaş seviyesindeki bireylere farklı tekniklerle hitap etmektedir.

Kaynakça

- ADAMS, D. ve HAMM, M. (2006). Media and Literacy "Learning in the Information Age- Issues, Ideas and Teaching Strategies".USA, İllinois, Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- ALTUN, A. (2010). Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BİLİCİ, İ. E. (2011). Türkiye’de ortaöğretimde medya okuryazarlığı dersi için bir model önerisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- ÇAKMAK E. ve ALTUN, A. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okur Yazarlığı Eğitimi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9 (2): 152-170.
- ÇEÇEN, M. A. (2014). Medya Okuryazarlığı. M. Yılmaz (Ed.), Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi içinde (s. 149-163). Ankara: Pegem.
- ÇETİNKAYA, S. (2008). Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- HOBBS, R. (2004). Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma. (Çev. M. T. Bağlı). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37 (1), s. 122-140.
- JOLLS, T. ve THOMAN, E. (2008). 21. Yüzyıl Okuryazarlığı-Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler. Cevat Elma ve Alper Kesten (Çev.). Ankara: Ekinoks.
- KÖSEBALABAN DOĞAN, N. ve TAŞKÖPRÜLÜ, Ş. S. (2008). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Kavramı Bağlamında Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi, 32, 81- 96.
- MEB, Komisyon. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 05.07.2012 Tarih ve 97 Sayılı Kararı.

◆ Hüseyin Sayın / Ali Göçer

- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2013). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- MERRIAM, S. B. (2013). Nitel Araştırma. Selahattin Turan (Çev.) Nobel Yayıncılık, Ankara.
- NERGİS, A. (2011). Okuryazarlık Kültürü ve Değişen Okuryazarlık Türleri. International Online Journal of Educational Science, 3 (3), 1133-1154.
- ONAN, B. ve AKGÜL, G. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe programındaki kazanımların Ned Herrmann'ın bütünsel beyin modeline göre değerlendirilmesi. CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 36 (1), 111-139 (ISSN: 1303-0329).
- RESMİ GAZETE, (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması-na Dair Kanun. (11.04.2012, 28261).
- SEMİZ, L. (2013). Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- TANRIKULU, F. (2014). Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: Bir eylem araştırması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- TÜRKOĞLU, N. (2006). Okuryazarlıktan Medya Okuryazarlığına: Şifrelerin Ortaklığını Aramak. N. Türkoğlu (Ed.), Medya Okuryazarlığı içinde (s. 166-170). Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Basın Yayın Tekniği Anabilim Dalı, İstanbul.
- TÜZEL, S. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı: Bir Eylem Araştırması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- TÜZEL, S. (2013). İngiltere, Kanada, ABD ve Avustralya Ana Dili Öğretim Programlarının medya okuryazarlığı bağlamında incelenmesi ve Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4, 2291-2316.
- TDK (2015). Medya Kavramı,
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55440432030367.83767385, Erişim Tarihi: (10.04.2015).
- TDK (2015). Okuryazarlık Kavramı,
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55440435c5bd03.67272866, Erişim Tarihi: (03.03.2015).
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, V. A. (2011). Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

LİDERLİK ÖZELLİKLERİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI VE ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Ramazan CANSOY*
Muhammet Emin TÜRKOĞLU**
Hanifi PARLAR***

Öz: Eğitim alanında yapılan liderlik araştırmalarının yöneticiler ve öğretmenler düzeyinde ağırlıklı olarak yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de okullardaki öğrencilerin liderlik özelliklerine yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu ve farklı okul seviye ve çeşitlerinde bu çalışmaların henüz yeni yapılmaya başladığı görülmektedir. Bunun yanında, yetişkinlik dönemindeki liderlik özelliklerinin kazanıldığı yerlerden biriside okuldur. Bu bakımdan bu araştırmanın amacı öğrencilerin liderlik özelliklerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’da özel bir okulda öğrenim görmekte olan 13-18 yaş arası öğrenciler oluşturmaktadır. Bu amaçla geliştirilen ölçek 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 176 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları liderlik özellikleri orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin “grupla çalışabilme ve güvenilir olma” özelliklerine yüksek düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Özgüvenproblem çözme, sorumluluk ve ikna etme özelliklerine ise orta düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Liderlik özelliklerinin yaşa bağlı olarak farklılaştığı; cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve ailedeki kardeşlerin doğum sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin liderlik özelliklerinin geliştirilmesi yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Lider Öğrenci, Öğrencilerin Liderlik Özellikleri, Liderlik

* Yrd. Doç. Dr.; Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Karabük.

** Yrd. Doç. Dr.; Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Afyon.

*** Yrd. Doç. Dr.; İstanbul Ticaret Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü İstanbul.

LEADERSHIP QUALITIES: A SCALE DEVELOPMENT STUDY AND A RESEARCH ON STUDENTS

Ramazan CANSOY*
Muhammet Emin TÜRKOĞLU**
Hanifi PARLAR***

Abstract

It is seen that leadership researches in the field of education are mainly made on managers and teachers. It is also seen that researches on students' leadership qualities at schools in Turkey are limited and only few researches have been made in different types and levels of schools, recently. In addition, school is one of the places where the leadership qualities of adulthood can be gained. For this reason, the aim of this study was to examine students' leadership qualities in terms of different variables. The study group consists of students aged between 13-18 studying in a private school in İstanbul. The scale developed for this purpose in the 2013-2014 academic year was applied to 176 students.

According to the results, students who participated in the study were found to have moderate level of leadership qualities. Students' "group work and being reliable" qualities were found to be at high levels. Students' leadership qualities of self confidence, problem solving, responsibility and convincing others were found to be at moderate levels. It was observed that leadership qualities differed according to age but it did not differ according to gender, parental education status and birth order of the siblings in the family. According to the results obtained, more efforts should be made for the development of leadership qualities of students.

Keywords: Student Leader, Leadership qualities of students, Leadership

Giriş

Toplumsal başarı ve düzen toplumu oluşturan bireylerin nitelikli yetişmeleri ile yakından ilişkilidir. Bireylerin topluma hazırladığı ve farklı niteliklerle yetiştiği alanların başında ise sosyal bir kurum olan okullar gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilik dönemi bir bireyin değişim ve dönüşüm yaşadığı dönemlerden biridir. Hızlı değişimlerin

* Asst. Prof.; Karabük University, Department of Educational Sciences, Karabük.

** Asst. Prof.; Afyon Kocatepe University, Department of Educational Sciences, Afyonkarahisar.

*** Asst. Prof.; İstanbul University of Commerce, Department of Educational Sciences, İstanbul.

yaşandığı bu kritik dönemde, bireylerin liderlik özellikleri ile donanımlı hale gelmeleri ve hayata hazır hale gelmeleri günümüz dünyasında daha önemli hale gelmiştir.

Liderlik araştırmalarının daha çok yönetim ve işletme alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir (Bass, 1990). Yetişkinlere yönelik liderlik çalışmaları yetkilendirme, katılım, fikir beyan etme, karar verme ve güç ilişkileri gibi alanlara odaklanmaktadır. Ergenlik döneminde okullardaki öğrencilerin liderlik özellikleri daha çok beceri, bilgi ve yetenek sahibi olma gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Liderlik ile ilgili çalışmaların, alan yazında üniversite öğrencileri düzeyinde liderlik özellikleri ve gelişimi ya da yetişkinlerin liderlik özelliklerinin araştırıldığı çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir (Dempster ve Lizzio, 2007). Eğitim alanında yapılan liderlik çalışmaları farklı kademeler ve yaş gruplarında ele alınması, tespit edilmesi ve geliştirilmesi sağlanabilir. Liderlik gelişiminin erken yaşlardan itibaren takip edilmesi, bireylerin ileriki yaşlarında daha nitelikli liderlik becerileri göstermeleri sağlanabilir (Murphy ve Johnson, 2011). Bu bakımdan farklı kademelerdeki ve okul türlerindeki öğrencilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi liderlik araştırmalarında önemlidir (Fertman ve Long, 1990). Bu liderlik özelliklerinin düzeyinin tespiti, tanımlanması ve değerlendirilmesi kapsamlı bir şekilde ortaya konulursa, bu özelliklerin geliştirilmesi ve sürdürülebilmesi sağlanabilir (Kress, 2006). Bu ifadelerden hareketle öğrencilerin liderlik özelliklerinin tespit edilmesinin gelecekte liderlik özelliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesi bakımından önemli olduğu düşünülebilir.

Eğitim alanındaki liderlik çalışmaları, yönetici ya da öğretmenler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun yanında öğrenci düzeyinde ele alınan liderlik çalışmaları ise, üstün yetenekli öğrencilerin liderliği, gençlik hizmetleri, liderlik ve ergenlik dönemi liderlik özellikleri olarak ele alınmaktadır (Kosutic, 2010). Öğrencilerle ilgili bu farklı çalışmalara bakıldığında ise öğrencilerin liderlik özelliklerinin üstün yetenekliler bağlamında Marland (1972) raporu ile ele alınmaya başladığı ve sonraki çalışmalarda da liderlik özelliklerinin üstün yetenekliler alanında daha çok ele alındığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar, liderlik özelliklerinin belirli yeteneklere sahip öğrencilerde daha çok görülebileceği, ya da doğuştan sahip olunan özellikler olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Bunun aksine liderlik özelliklerinin öğrencilere kazandırılacak özellikler olarak görülmesinin önemli olduğu iddia edilebilir. Öğrencilerin gösterdikleri olumlu gelişmeler ile liderlik özellikleri arasında ilişkilerin öneminin ortaya çıkması, bu alanda öğrencilerin liderlik özelliklerinin tespit edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Thompson, 2006). Bu bakımdan liderlik çalışmalarının belirli özelliklere sahip bireylerde araştırmak yerine toplumun büyük bir kesimini oluşturan bireyler üzerinde yapılmasının ve sonuçlarının tartışılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Bu yorumlardan hareketle liderlik özelliklerinin farklı kademelerdeki öğrenciler düzeyinde ortaya konulmasının gerekli olduğu düşünülebilir.

Günümüz eğitim sistemleri akademik başarıya daha fazla önem vermeye başlamıştır. Okulların en önemli hedefleri olarak, iyi üniversitelere öğrenci göndermek olduğu

söylenbilir. Ancak hayata hazırlıkta önemli bir alan olan okullara bütüncül bir bakış açısı ile bakıp, öğrencilerin kendilerini farklı açılardan tanımaları, tespit etmeleri ve geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu alanların başında ise liderlik özelliklerinin tespiti gelmektedir. Dolayısıyla bu alanda yapılacak çalışmalarda, öğrencilerdeki liderlik özelliklerinin kapsamlı biçimde incelenmesi önemlidir. Bu bakımdan öğrencilerin liderlik özelliklerinin tespit edilmesi, ölçme araçlarının geliştirilmesi ve liderlik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasının gerekli olduğu önemli görülebilir.

Öğrenciler gelişimsel özelliklerine bağlı olarak farklı dönemlerde farklı liderlik özellikleri gösterebilirler. Ortaokulda (12-14 yaş arasında) görülebilecek liderlik davranışları şu şekildedir: Öğrenci projeleri ya da parasal kaynak sağlamak için takım oluşturma ve koordine etme, kendini yönetme, hedef koyma, iç gözlem ve değerlendirme, öğrenci grupları ile hizmete yönelik faaliyetlerde bulunma, bir konuda başkalarının desteğini almaya yönelik konuşmalar yapabilme gelmektedir. 15-18 yaş aralığında lise yıllarında karmaşık problemlerin organizasyonu, takım arkadaşlarını motive edebilme, bir görevi işbirliği içinde bitirebilme, organizasyon yapabilme, kendi takipçileri ile işbirliği yapabilme olarak gelmektedir (Murphy, 2011'den akt., Murphy ve Johnson, 2011). Bunun yanında öğrencilerin gösterebilecekleri liderlik özellikleri alan yazındaki liderlik temelinde ele alınmalıdır. Liderlik; liderin kişisel özellikleri, durumsallık, izleyenlerin istek ve değerleri ve ortak ihtiyaçları etrafında yoğunlaşmaktadır (Thomas, 2004). Northouse'a (2010) göre liderlikte ana çerçeve süreç, etki, izleyici ve amaçtır. Yapılacak çalışmalarda da alan yazındaki temel kavramlara bağlı olarak hareket edilmesi, öğrencilerde görülebilecek liderlik özelliklerinin daha kolay yorumlanmasını sağlayabileceği yorumu yapılabilir.

Öğrenciler ortaokul ve lise düzeyinde daha çok ergenlik döneminin özelliklerini taşımaktadırlar. Dolayısıyla bu dönemlerdeki liderlik araştırmalarının, bu yaş grubunun gelişim özelliklerine bağlı olarak ele alınması gerektiği söylenebilir. Ergenlik döneminde güven, grupla çalışma becerileri, sorumluluk sahibi olma, kararlı olma, rol ve model olabilme ve yön verebilme, güzel konuşma becerileri, karar verme becerileri geliştirilmesi gereken liderlik özellikleri arasındadır (VanLinden ve Fertman, 1998). Dinleme becerileri, dürüstlük, kişiler arası beceriler, iletişim becerileri, paylaşma, bazı bireysel değerlere sahip olma ergenlik döneminde görülebilecek önemli liderlik özelliklerindedir (Morris, 1991; Joy, Yang ve Farzanehkia, 2000; Conner ve Strobel, 2007). OECD'ye (2005) göre bireysel ve toplumsal olarak başarı sağlanması için, iletişim becerileri, yönetim becerileri, grup becerileri, bağımsız hareket edebilme becerileri ergenlik döneminde görülebilecek önemli liderlik özellikleri arasındadır. İlköğretim çağındaki öğrenciler mücadele edebilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme, sözlü ifade de açıklık ve kolaylık, düşünme becerileri, belirsizlikle baş edebilme, çevresindekileri motive edebilme becerilerine dair liderlik özelliklerine sahiptirler (Tüysüz, 2007, s.41). Bu ifadelerden hareketle öğrencilerin farklı liderlik özelliklerine sahip olabilecekleri ve bu özelliklerin bireylerin bulunduğu şartlara göre ortaya koyulması gerektiği önemli görülebilir.

Türkiye’de öğrencilerin sahip oldukları liderlik özellikleri ile ilgili çalışmaların, üstün yetenekli, kamu ya da özel okullardaki, askeri okullar ya da üniversitelerdeki öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir (Başoğlu, 2006; Tüysüz, 2007; Babacan, 2008; Çelik ve Sünbül, 2008; Durmuş, 2011; Güneş, 2010; Ogurlu, 2012; Cansoy, Dincel ve Türkoğlu, 2013; Kabakçı, 2013; Cansoy, 2015). Bu alandaki araştırmalar bulunmakla birlikte hala bir boşluk olduğu ve farklı okul türlerinde ve yaş gruplarında yeni çalışmaların yapılmasının alandaki bilgi birikimine katkıda bulunacağı, buradan elde edilecek sonuçlarında öğretmenler ve yöneticiler tarafından kullanılabilmesi ifade edilebilir. Bu araştırmalardan, Birol’un (2005) fen lisesi ve sosyal bilimler lisesinde 391 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin liderlik özellikleri arasında okul türüne göre bir fark bulunmamıştır. Çelik ve Sünbül’ün (2008) meslek lisesi, meslek yüksekokulu ve fakültesine devam eden 1419 öğrenciye yönelik yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin liderlik algılarının lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve kızların liderlik algılarının da erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Avcı’nın (2009), 921 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada liderlik özellikleri bakımından kız öğrenciler ile erkek öğrenciler bir farklılık olmadığını, ancak liderlik özelliklerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığını bulmuştur. Durmuş’un (2011) Çanakkale ilinde ilköğretim ve ortaöğretim bölümlerinde 402 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, kızların liderlik özelliklerinin erkeklere göre daha yüksek bir düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada kitap okuma sayısına bağlı olarak liderlik davranışlarının daha yüksek düzeyde görüldüğü ortaya konmuştur. Ogurlu’nun (2012) ilköğretim düzeyinde 591 öğrenciye yönelik yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin liderlik becerisi erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Yine aynı çalışmanın sonuçlarına göre kamu ve özel okul arasında öğrencilerin gösterdiği liderlik özellikleri bakımından, doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı ve ailenin gelir durumuna göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Cansoy’un (2015) ortaöğretimde 1123 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada kızların liderlik özelliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ve kamu okullarındaki öğrencilerin liderlik özelliklerine sahip olma düzeyinin, özel okullardaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında liderlik özellikleri akademik başarısı yüksek olan öğrencilerde daha yüksek ve daha çok kitap okuyanlarda daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında yüksekokul düzeyinde Özmütlu (2008) ve askeri liselerde Başoğlu (2006) ve Akdemir’in (2007) çalışmaları bu okullar düzeyindeki öğrencileri farklı boyutlardan ele almıştır.

Yapılan benzer çalışmalara bakıldığında, öğrencilerdeki liderlik özelliklerinin tespit edilmesinin ve geliştirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Araştırmaların farklı yaş gruplarında ve okullarda, farklı ölçme araçları ile genişletilerek devam etmesinin bu alana katkı sağlayacağı düşünüldüğünden dolayı bu araştırma ortaya konmaktadır. Bu araştırma öğrencilerin liderlik özelliklerinin düzeyini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Öğrencilerin sahip oldukları liderlik özellikleri nelerdir ve bu özelliklerin düzeyleri nedir?

2. Öğrencilerin sahip oldukları liderlik özellikleri cinsiyetlerine, yaşlarına, anne-baba eğitim durumlarına, kardeşler arasındaki doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir? Farklılık var ise bu hangi grubun lehinedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu model, birçok değişkene, farklı kişilerin verdiği cevaplara bağlı olarak değişik hipotezleri test etmekte, davranış ve deneyimleri de kullanarak belli çıkarımlarda bulunmayı sağlar (Neuman, 2008). Bu araştırma 13-18 yaşları arasındaki öğrencilerin liderlik özelliklerinin neler olduğunu ve liderlik özelliklerinin farklı değişkenler bakımından düzeyini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında özel bir okuldaki 176 öğrenci oluşturmaktadır. Bu özel okul araştırmacıların öğrencilere ulaşma kolaylığı ve uygun çalışma grubunun bulunmasından seçilmiştir. Katılımcıların 78'i kız (%44) ve 98'i erkek (%56) öğrencidir. Öğrencilerin yaşları 13 ile 18 arasında değişmektedir. Öğrenim durumu bakımından ortaokuldan katılım oranı %40, liseden katılım oranı ise %60 olmuştur. Bu çalışma 2013-2014 yılında araştırmanın yapıldığı öğrenciler ve zaman ile sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Liderlik Özellikleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır.

Liderlik Özellikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilmeden önce öğrencilerin liderlik bağlamında davranış, tutum ve becerilerini belirlemek için literatür çalışmaları yapılmış, bu kapsamda hazırlanan ölçme araçları incelenmiştir. Alan yazın taraması sonucu ulaşılabilen ölçeklerin bir kısmı şu şekildedir: Dört Boyutlu Liderlik Ölçeği (Çelik ve Sünbül, 2008), Liderlik yönelimleri ölçeği (Durmuş, 2011), Liderlik Becerileri Ölçme Ölçeği (Ogurlu, 2012), YLLSD (Severs, Dormody, ve Clason, 1995), HSPQ (akt., Karnes ve Bean, 1996), KMMPT (Khataena ve Morse, 1994'den akt., Karnes ve Bean, 1996), SRLS (Tyree, 1998), RLRS (Chan, 2000). Çalışmada öğrencilerde görülen liderlik özellikleri çerçevesinde özgüven, grupla çalışabilme, güvenilir olma, İkna yeteneği, problem çözme, sorumluluk özelliklerine dair maddeler yazılmıştır. Alan yazın, benzer ölçme araçları incelendikten sonra yazılan maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar maddeler ile ilgili gerekli

düzeltilmeleri ve önerilerini yapmışlar ve ölçek deneme formu 51 madde olarak hazırlanmıştır. Küçük bir grup üzerinde pilot bir çalışma yapılmıştır. Daha sonra, ölçek formunun dilbilgisi ve anlam bakımından uygunluğu, iki dilbilimci tarafından incelenmiş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot çalışma sonucu bazı düzeltmeler yapılmıştır. Bu aşamada madde atılmasına gerek görülmemiştir. Ölçek deneme formu, gösterilen davranışın sıklığına göre, Daima (5), Sıklıkla (4), Ara sıra (3), Çok ender (2), Asla (1) derecelendirme olmak üzere 5'li Likert ölçeği şeklinde toplam 51 maddeden oluşturulmuştur. Ölçek deneme formundaki maddeler, öğrencilerin sınıflarındaki arkadaşları tarafından liderlik özellikleri bakımından nasıl algılandıklarını ortaya koyacak ifadelerden oluşmaktadır. Örnek maddeler şu şekildedir; "Sınıf içinde bir çalışma organize ederken bana ihtiyaç duyarlar", "Beni bir oyunda ve faaliyette kaptan ya da başkan olarak seçerler.", "İhtiyaçlarını rahatlıkla bana söylerler." Kişisel bilgi formu ve ölçek deneme formu tek kâğıda basılarak dağıtılmıştır.

İkinci aşamada geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizi için faktörleri belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde yük değerinin. 45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçü olmakla birlikte uygulamalarda az sayıda madde için bu değer nokta 0.30'a kadar indirilebilmektedir. KMO değerleri örneklem büyüklüğünün ve verilerin seçilen analiz için yeterli olduğunu göstermektedir. KMO değerinin. 50'nin üzerinde olduğu ve Barlett testi de. 05 önem derecesinde anlamlı olduğu için veriler faktör analizine uygun bulunmuştur ($KMO=.91$, $X^2_{Bartlett's Test} (378)=2292.35$, $p=.00$)

Faktör altında tek kalan, birbirine yakın faktör ağırlığı olan ve faktör ağırlığı. 45'in altında olan sorular analizden çıkarılmıştır. Her bir faktörde yer alan maddelerin yüklerinin. 47 ile. 78 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör analizinde öz değerleri 1 ve üzerinde olan 6 faktör elde edilmiştir. Toplam açıklanan varyans %61.8 olarak bulunmuştur. Analizlere 51 madde ile başlanmıştır. Sonuçta ölçeğin 28 maddeden ve 6 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Tablo 1'de verildiği üzere açıklanan varyanslar ise, F1 %13.65, F2 %13.41, F3%13.40, F4 % 7.5, F5%6.90, F6%6.70 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Madde no	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>	<i>Faktör yükü</i>
M1	0.663					
M2	0.594					
M3	0.69					

Liderlik Özellikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması ve Öğrencilere Yönelik Bir Ar.... ◆

M5	0.569					
M11	0.577					
M6	0.667					
M19	0.531					
M34.	0.491					
M25	0.698					
M7	0.633					
M26	0.602					
M28.	0.600					
M33.	0.752					
M46	0.546					
M43.	0.529					
M45.	0.581					
M48	0.791					
M49	0.738					
M51	0.727					
M27	0.574					
M31	0.603					
M37	0.567					
M38	0.771					
M15	0.78					
M16	0.71					
M22	0.478					
M9	0.761					
M14	0.725					
Özdeğer	10.154	1.806	1.622	1.427	1.206	1.085
Açıklanan varyans toplam: %61.78	13.65	13.41	13.40	7.5	6.9	6.7

Tablo 1’de görüldüğü üzere birinci faktör 8 maddeden, (1, 2, 3, 5, 6, 11, 19, 34), ikinci faktör 7 maddeden (7, 25, 26, 28, 33, 43, 46), üçüncü faktör 5 maddeden (27, 48, 45, 49, 51), dördüncü faktör 3 maddeden (31, 37, 38), beşinci faktör 3 maddeden (15, 16, 22), altıncı faktör 2 maddeden (9, 14) oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek altı alt boyut bulunmuştur; Faktörlerin adları şunlardır; Özgüven (F1), Grupla çalışabilme (F2) Güvenilir olma (F3), İkna yeteneği (F4), Problem çözebilme (F5), Sorumluluk (F6).

Madde-Toplam Korelasyonları

Tablo 2’ de görüldüğü üzere testten elde edilen toplam puanlar ile maddeler arasındaki korelasyon genel olarak orta düzey ve üstünde pozitif bir ilişkiye sahiptir.

Tablo 2. Liderlik Özellikleri ve Test Toplam Puanları ile Korelasyonu

Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
01	0.616	16	0.416	37	0.562
02	0.699	19	0.493	38	0.463
03	0.591	22	0.69	43	0.652
05	0.573	25	0.672	45	0.696
06	0.653	26	0.768	46	0.699
07	0.678	27	0.685	48	0.636
09	0.483	28	0.589	49	0.629
11	0.802	31	0.454	51	0.661
14	0.584	33	0.391		
15	0.453	34	0.607		
p<.05					

Maddelerin ayırt edicilik özellikleri

Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek için alt ve üst % 27’lik grupların arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup *t testi* yapılmıştır. Bütün gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Tablo 3’de verildiği gibi elde edilen sonuçlar ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Ölçek Alt boyut ve Toplam Puanın Ayırt Edicilikleri

Madde	Gruplar	N	X	ss	Sh	t	SD	p
F1	Alt%27	47	17.60	4.01	0.58	-23.636	58.44	.00
	Üst%27	48	32.4	1.5	0.21			
F2	Alt%27	47	18.36	4.74	0.69	-19.487	54.39	.00
	Üst%27	48	32.4	1.45	0.2			

F3	Alt%27	47	11.8	3.7	0.54	-19.601	53.95	.00
	Üst%27	48	22.8	3.1	0.55			
F4	Alt%27	47	4.9	1.33	1.19	-24.018	93	.00
	Üst%27	48	11.6	1.27	1.18			
F5	Alt%27	47	5.34	1.23	0.18	-27.378	93	.00
	Üst%27	48	12.37	1.26	0.18			
F6	Alt%27	47	2.87	0.84	0.12	-27.849	93	.00
	Üst%27	48	8.22	1.01	0.14			
Ölçek Puan	Alt%27	47	68.35	14.39	2.1	-20.144	60.49	.00
	Üst%27	48	113.94	5.84	0.84			

Faktörler arası korelasyon düzeyi

Faktörler arası korelasyon düzeyine bakıldığında, 33 ile. 67 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Faktörler arası korelasyon düzeyi göz önüne alındığında ölçeği oluşturan faktörlerin birbiriyle orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu ölçeği oluşturan boyutların birbiri ile ilgili olduğunu göstermektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Faktörler arasındaki korelasyon düzeyi

Faktörler	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Ölçek toplam
F1	1	.608**	.612**	.505**	.541**	.462**	.859
F2			.671**	.517**	.461**	.397**	.853
F3				.463**	.442**	.507**	.834
F4					.351**	.330**	.664
F5						.337**	.658
F6							.603

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin tamamına güvenilirliği hesap etmek için kullanılan Cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı, 93, testi yarılama güvenilirliği ise 0.86 bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 5. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

	Faktör	Güvenirlik katsayıları
F1	Özgüven	0.83
F2	Grupla çalışabilme	0.86
F3	Güvenilir olma	0.85

F4	İkna yeteneği	0.59
F5	Problem çözme	0.66
F6	Sorumluluk	0.71

Liderlik özellikleri

Toplam: 0.92

Yapı Geçerliği

Ölçeğin 6 boyutlu modelinin uyumunu belirlemek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri; $X^2 = 477.136$, $sd = 325$, $X^2 / sd = 1.468$ ve $RMSEA = .052$, $CFI = .92$, $IFI = .93$, $TLI = .91$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .40 ile .92 arasında değişmektedir. Ölçeğin 6 faktörlü yapısının uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Jöreskog ve Sörbom; MacCallum ve ark., 1996' dan akt. Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2014).

Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, anne baba eğitim durumu, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, aylık okunan kitap sayısı Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada çalışma grubunun tanımlayıcı özelliklerin demografik özelliklerini belirleyici frekans (n) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin liderlik özelliklerinin belirlenmesinde boyutlara ait puanlar için ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım özelliği gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov Testi ile tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Aritmetik ortalamaların aralığını belirlemek amacıyla aralığın değeri $4/5=0.8$ 'dir. Buna göre "1.00-1.79: Çok düşük" "1.80-2.59: Düşük" "2.60-3.39: Orta", "3.40-4.19: Yüksek", "4.20-5.00: Çok yüksek" şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerdeki liderlik özellikleri ve bağımsız değişkenler ise cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, ailedeki kardeşlerin doğum sırası ve yaştır.

Bulgular

Liderlik Özellikleri alt boyutlarının aritmetik ortalama değerleri 2.80 ile 3.77 değerleri arasında değişmektedir. Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerinin sahip oldukları liderlik özellikleri orta düzeyde ($=3.21$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin liderlik özelliklerinin grupla çalışabilme ($=3.77$) ve güvenilir olma boyutlarında ($=3.62$) yüksek düzeyde olduğu; ($=2.80$), ikna etme yeteneği ($=2.83$), problem çözme ($=3.00$), özgüven boyutlarında ($=3,21$) orta düzeyde bulunmuştur. Genel olarak öğrencilerin sahip olduğu liderlik özelliklerinin orta düzey ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Liderlik Özellikleri ve Alt Boyutlarının N, X ve SS Değerleri

Boyutlar	n	X	SS
Özgüven	176	3.21	0.76
Grupla çalışabilme	176	3.77	0.75
Güvenilir olma	176	3.62	0.93
İkna yeteneği	176	2.83	0.91
Problem çözme	176	3.00	0.95
Sorumluluk	176	2.80	1.09
Liderlik özellikleri	176	3.20	0.69

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin liderlik özelliklerine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız (ve erkek öğrenciler (arasında cinsiyete bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$). Öğrencilerin gösterdikleri liderlik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 7: Öğrencilerin Liderlik özelliklerinin Cinsiyete göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	η	X	SS	t	p
Erkek	98	91.71	19.5	-1.202	.231
Kız	78	95.20	18.6		

SD=174

Tablo 8’de öğrencilerin liderlik özelliklerinin, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Öğrencilerin liderlik özellikleri puanları ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F(2, 173)=0.498; p>.0$]. Öğrencilerin gösterdikleri liderlik özelliklerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

n, X ve SS Değerleri						
Varyansın kaynağı	n	X	SD	K.O.	F	p
Gruplararası	2	184.509	2	369		
Gruplar içi	173	370.719	173	64.134	0.498	0.609
Toplam	175					

Tablo 9'da öğrencilerin öğrencilerin liderlik özelliklerinin babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Tablo 9'da görülebileceği üzere öğrencilerin liderlik özellikleri puan ortalamalarının babanın mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. [$F(2, 173)=0.471; p >.01$]. Öğrencilerin gösterdikleri liderlik özelliklerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	n	X	SD	K.O.	F	p
Gruplararası	2	174.720	2	349		
Gruplar içi	173	370.832	173	64.153	0.471	0.625
Toplam	175					

Tablo 10'de öğrencilerin liderlik özelliklerinin öğrencilerin ailedeki kardeşlerin doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görülebileceği üzere öğrencilerin Liderlik özellikleri puan ortalamalarının kardeşlerin doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kardeş sayısı aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F(2, 173)=0.471; p >.05$].

Tablo 10: Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Ailedeki Kardeşlerin Doğum Sırasına Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	n	K.T	SD	K.O.	F	p
Gruplararası	2	324.741	2	162.370		
Gruplar içi	173	64178.587	173	370.974	.438	0.646
Toplam	175					

Tablo 11'de görüldüğü üzere öğrencilerin liderlik özelliklerine yaş değişkeni açısından bakıldığında 16-18 yaş arasındaki öğrencilerin ortalamalarının (, 13-15 yaş arasındaki öğrencilerinden (daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($p <.05$). Öğrencilerin liderlik özelliklerinin yaşa göre farklılaştığı ve yaşı büyük olanların daha yüksek düzeyde liderlik özelliklerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinin Yaş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Türü	η	X	SS	t	p
16-18 yaş arası	103	97.90	16.8		
13-15 yaş arası	73	86.72	20.5	3.831	.000

SD=174

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları liderlik özellikleri orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin, grupta çalışabilme ve güvenilir olma özelliklerine yüksek düzeyde sahip oldukları görülmüştür. *Özgüven* problem çözme, sorumluluk ve ikna etme özelliklerine ise orta düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara benzer bulgular bulunmaktadır (Carpenter 1996, s. 135; Brick, 1998). Bunun yanında, *öğrencilerin liderlik özelliklerinin* yüksek düzeyde olduğu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Avcı, 2009; Ogurlu, 2012; Durmuş, 2011; Birol, 2005; Cansoy, 2015). Öğrencilerdeki liderlik özelliklerinin ve alt boyutlarının grupta çalışma becerileri ve güvenilir olma dışında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Liderlik özelliklerinin ortaya çıkmasında ve gelişiminde kişilerin bulunduğu şartların önemli olduğu düşünülebilir. Bu çalışmanın uygulandığı grubun özel okul öğrencilerinden oluşması sonuçların bu şekilde çıkmasında etkili olmuş olabilir. Yapılan çalışmalarda kamu okullarına devam eden öğrencilerin liderlik özelliklerinin daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir (Avcı, 2009; Ogurlu, 2012; Durmuş, 2011; Birol, 2005; Cansoy, 2015). *Ilgar'ın* (2014) yaptığı çalışmada, özel okullardaki öğrencilerin kamu okullarına göre daha fazla benmerkezci olduğu, özel okullarda öğretmenlerin daha güçsüz olduğunu, öğrencilerin belirlenen kurallara uymakta zorlandıkları ve ekonomik durumu yüksek velilerin çocuklarını kurallı yaşamaya alıştırmadıkları ya da bu konuda zorlandıklarını belirtmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin kural ve disiplin içinde olmadıklarından dolayı, liderlik özelliklerinin yeterince gelişmediği düşünülebilir. Bunun yanında özel okullardaki akademik başarı baskısı da liderlik özelliklerinin gelişimini yavaşlatıyor olabilir. Türkoğlu (2015)'in yaptığı çalışmada özel okullarda öğretmenler gün geçtikçe artan, çeşitli ve yoğun, akademik ve sosyal sorumluluklar taşımaktadırlar. Bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri olarak öğrencilerdeki sorumluluk özelliğinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Glasser'a (1999) göre sorumluluk duygusunun geliştirilmesi için, anaokulundan itibaren çocuklara sorumluluğu öğrenme fırsatı verilmelidir. Kişinin yetiştiği ortamda sorumluluk duygusunun gelişmesi için yaptığı seçimlerden ve sonuçlarından sorumlu tutulması gerekir (Cüceloğlu, 2002). Bunun yanında mevcut çalışmada öğrencilerin diğer alt boyutlarda genel olarak orta düzeyde olması farklı nedenlere de bağlanabilir. Yapılan bir çalışmada anaokulu çocuklarının %93'ünün kendilerinden beş yıl önceki çocuklara göre daha fazla duygu ve davranış bozuklukları içinde oldukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak ta çocukların kurallara uymak yerine kendi istedikleri gibi

davranmaya alışmalarına ve kendi ihtiyaçlarını ilk sıraya koymalarına bağlanmaktadır (Twenge, 2013). Mevcut araştırmada liderlik özelliklerinden başkalarını ikna etme alt boyutunun da orta düzeyde olduğu görülmektedir. *İkna etme* farklı ikna tekniklerini kullanmaktır. Kendini tanıma ve yönetebilme gücüne sahip, çevresindekileri tanıyan ve duygusal zekâsı yüksek olan bireyler kişisel bir güce sahiptir (Barutçugil, 2013). *İkna etme* yeteneği çevredекilerin ihtiyaçlarını görme ve bunları karşılamaya da bağlıdır. Bunun yanında iyi ilişkiler kurma için kişiler gerekli bazı becerilerden yoksun iseler etki bırakma güçleri azalmaktadır (Gordon, 2013). Öğrencilerin ikna etme özelliklerinin istenen düzeyde olmaması, kendilerini iyi tanımamaları ve çevresindeki kişilerin ihtiyaçlarını görememeleri ve çevre ile iletişim kurabilme becerilerinin eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin liderlik özelliklerinin *cinsiyete göre* farklılaşmadığı belirlenmiştir. Wang, Li, M., Li, G., Wei ve Li, Z.'nin (2012) yaptığı çalışmada liderlik becerileri alt boyutlarında kızlar ile erkekler arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Bazı çalışmalar ile bu bulgular örtüşmemektedir (Çelik ve Sünbül, 2008; Durmuş, 2011; Ogurlu, 2012; Özmütlu 2008). Kızlar ile erkeklerin okullarda giderek her alanda sosyal ve psikolojik olarak eşit şartlara sahip olmalarının cinsiyete bağlı olarak liderlik özellikleri arasında fark oluşturmadığı söylenebilir. Günümüz toplumunda kız öğrencilerle erkek öğrencilerin gerek mesleki rolleri, gerek toplumsal ve bireysel beklentiler artmaktadır. Bu bağlamda kız ve erkeklere daha eşit haklar sunulmaktadır. Bunun yanında ailelerin bütün çocuklarına eşit eğitim imkanı sunmaya çalışmaları ve devletin de bunu desteklemesi cinsiyete bağlı liderlik farklılıklarının önüne geçtiği şekilde yorumlanabilir.

Araştırmada, öğrencilerin liderlik özelliklerinin *anne ve baba eğitim düzeyine göre* farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular Durmuş'un (2011) bulguları ile örtüşmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyi giderek yükselmektedir. Milli eğitim bakanlığı eğitimi yaygın hale getirmeye çalışmakta ve kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla eğitim düzeyindeki farklılıklar azalmaktadır. Bu farklılıkların azalmasının liderlik özelliklerindeki farklılaşmayı en aza indirdiği düşünülebilir. Son yıllardaki okullaşma oranlarında bu farklılıkların azalmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmada, öğrencilerinin liderlik özelliklerinin *ailedeki kardeşlerin doğum sırası* değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular ile örtüşen bulgular bulunmaktadır (Durmuş, 2011; Ogurlu, 2012). Çocuklardaki yaş ya da ay farkı liderlik özelliklerini etkileyebilir (Murphy ve Johnson, 2011). Ancak, ailedeki çocukların aileye bağlanma şekli liderlik özelliklerinde önemli bir belirleyici olabilir (Keller, 2003). Ailelerin çocuklarına giderek daha bilinçli davranması doğum sırasından kaynaklanan birtakım farkları ortadan kaldırdığı söylenebilir. Ailelerin çocukları arasında ayırım yapmamaları ve adil davranmaları, çocuk yetiştirme konusunda bilinçlenmeler, demokratik aile ortamı liderlik özelliklerinin çocuklarda benzer şekilde ortaya çıkmasını sağladığı şekline ifade edilebilir.

Araştırmada, öğrencilerin liderlik özelliklerinin yaşı büyük olanlarda daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer biçimde Çelik ve Sünbül (2008)' in lise ve üniversite öğrencilerine yönelik araştırmasında da yaş ile beraber liderlik özelliklerinin düzeyinin yükseldiği belirtilmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Durmuş (2011)'in çalışmasında ise yaşı küçük olan öğrencilerin liderlik özellikleri daha yüksek bulunmuştur. Özmutlu'nun (2008) hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada yaşa göre herhangi bir fark bulunmadığı görülmektedir. Yaşın liderlik özellikleri üzerinde farklılığa yol açıp açmadığı çalışmaların yapıldığı grubun özelliklerine bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Yaşı büyük olan öğrencilerin daha fazla deneyim yaşamaları ve liderlik özelliklerini geliştirecek farklı çalışmalar içinde bulunmaları yaşa bağlı olarak liderlik özelliklerinin gelişimini sağladığı düşünülebilir.

Okullarda öğrencilerin liderlik özelliklerinin yüksek düzeye çıkartılması gerektiği söylenebilir. Akademik başarı daha fazla ön plana çıkmakta ve bireyler kendi olumlu özelliklerini keşfedememektedirler. Bunun için bütüncül bir bakış açısıyla ve hayatı bir bütün olarak göyerek, öğrencilerin liderlik özelliklerinin gelişimini sağlayacak ve becerilerini geliştirecek derslere ve çalışmalara ağırlık verilebilir. Bu bakımdan müfredata yönelik bazı çalışmalar yapıp, liderlik becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak öğrenciye sorumluluk verme, risk alma, öğrencilerin okul içinde belirli bazı rolleri üstlenmelerine yönelik düzenlemeler yapılabilir. Gerek ders içinde, gerek ders dışında kulüp çalışmalarına önem verilebilir. Liderlik özelliklerinin öğrenilebileceğinden hareketle okul dışı çalışmalara ağırlık verilebilir. Özellikle, öğretmenler ders sırasında öğrencinin daha etkin kendini ifade edebileceği öğretim teknikleri uygulayabilir. Öğrenme teorilerini merkeze alarak liderlik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Okullarda öğrencilerin kendilerindeki liderlik özelliklerini daha iyi tanımalarına yönelik rehberlik hizmetleri verilebilir. Bunun yanında öğrencilerin liderlik özelliklerini ortaya koymak için sınıflarında lider olarak öne çıkan öğrencileri kim olduğuna, ne bildiklerine ve ne yaptıklarına dair araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin öğrencilerde görülebilecek liderlik özelliklerine yönelik görüşleri araştırılabilir. Öğrencilerin liderlik özelliklerini etkileyen farklı değişkenler yapısal eşitlik modeli ile test edilebilir.

Ayrıca öğretmenlerin öğrenci liderliği konusunda farkındalıklarının artırılmasına yönelik eğitim programları düzenlenebilir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin müfredat programlarında bu konunun ders olarak ele alınması gerekir. Velilere, çocukların liderlik özelliklerini geliştirmesinde yardımcı olacak eğitimler verilebilir.

Kaynakça

AKDEMİR, T. (2007). Kara harp okulunda okuyan ve olimpiik spor takımlarında yer alan 4. sınıf öğrencilerle, yer almayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin araştırılması (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

◆ **Ramazan Cansoy / Muhammet Emin Türkoğlu / Hanifi Parlar**

- AVCI, B. (2009). **Öğrencinin Liderliği** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- BABACAN, H. (2008). **Demeter kırsal alan liderlik programı** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- BARUTÇUGİL, İ. (2013). **Liderlik**. İstanbul:Kariyer Yayınları.
- BASS, B. M. (1990). **Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications**. New York: Free Press.
- BAŞOĞLU, U.D. (2006). **Askeri liselerde eğitim-öğretim gören takım sporu yapan, bireysel spor yapan ve spor yapmayan öğrencilerin liderlik özellikleri**(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- BİROL, Z.H. (2005). **Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin mükemmelliyetçilik, benlik saygısı, liderlik özelliklerinin incelenmesi** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- BRICK, T. A. (1998). **A national survey of FFA member's self-perceived leadership skills** (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No: 9915210).
- CANSOY, R. (2015). **Türkiye'de ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi**. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- CANSOY, R., DİNÇEL, S. & TÜRKOĞLU, M.E. (2013, Kasım). Öğrencilerin liderlik algıları: Türk kültürüne uyarlama çalışması, 8. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi bildiri kitabı*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- CARPENTER, B. O. (1996). **A study of leadership characteristics and skills of gifted and talented secondary students** (Order No. 9633106)(ProQuest Dissertations & Theses Global. (304282824).
- CHAN, D. W. (2000). 'Assessing leadership among chinese secondary students in hong kong: The use of the roots rating scale for leadership', *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 115-122.
- CONNER, J. O., & STROBEL, K. (2007). 'Leadership development: An examination of individual and programmatic growth', *Journal of Adolescent Research*, 22(3), 275-297.
- CÜCELOĞLU, D. (2002). **Anlamli ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇELİK, C., & SÜN BÜL, Ö.(2008). 'Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması', *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,13(3), 49-66.
- DEMPSTER, N. & LİZZİO, A. (2007). 'Student leadership: Necessary research', *Australian Journal of Education*, 51(31), 276-285.
- DURMUŞ, Ö. (2011). **İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- FERTMAN, C. I., & LONG, J. A. (1990). 'All students are leaders', *School Counselor*, 37(5), 391-396.

- GLASSER, W. (1999). **Başarısızlığın olmadığı okul.** (Çev: K. Teksöz). Ankara: Beyaz Yayınları.
- GORDON, T. (2013). **Etkili Liderlik Eğitimi,**(çev: Aytolu, O.) Profil Yayıncılık,
- GÜNEŞ, A. (2010). *İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması: Kırşehir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- İLGAR, L. (2014). *'Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: nitel bir çalışma'*, **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, (11) 22, 259-285.
- JOY, D. M., YANG, Y., & FARZANEHKIA, F. (2000). 'Service-learning leadership development for youths', **Phi Delta Kappan**, 81(9), 678-680.
- KARADAĞ, E., KILIÇOĞLU, G. ve YILMAZ, D. (2014). Örgütsel Sinizm, Okul Kültürü ve Okul Başarısı: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 14(1),89-113.
- KABAKÇI, Ö.F. (2013). **Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi** (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- KARNES, F. A., & BEAN, S. M. (1996). 'Leadership and the gifted', **Focus on exceptional children**, 29(1),1.
- KELLER, T. (2003). 'Parental images as a guide to leadership sensemaking: An attachment perspective on implicit leadership theories', **The Leadership Quarterly**, 14(2), 141-160.
- KOSUTIC, I. (2010). **Constructing youth leadership (Doctoral dissertation)** Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3464339).
- KRESS, C. A. (2006). 'Youth leadership and youth development: Connections and questions', **New Directions for Youth Development**, 2006(109), 45-56.
- MARLAND, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented* (Vol. 1). Report to the Congress of the United States by US Commissioner of Education. Washington, DC: US Government Printing Office. Retrieved June 15, 2014 from <http://www.valdosta.edu/colleges/education/psychology-and-counseling/documents/marland-report.pdf>
- MORRIS, G. B. (1991). 'Perceptions of leadership traits: comparison of adolescent and adult school leaders', **Psychological Reports**, 69(7), 723.
- MURPHY, S., & JOHNSON, S. (2011). 'The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership' **Leadership Quarterly**, 22(3), 459-470.
- NEUMAN, W. L. (2008). **Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar** (2. cilt). (2. bs.) (Çev. Sedef Özge). İstanbul: Yayın Odası.
- Northouse, P. G. (2010). **Leadership: theory and practice** (5th ed.). CA: SAGE Publications, Inc.
- OECD [Organisation For Economic Co-Operation And Development]. (2005). 'The definition and selection of key competencies: Executive summary.' Retrieved August 15, 2014 from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

- OGURLU, Ü. (2012). **Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi** (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- ÖZMUTLU, İ. (2008). **Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin liderlik ve yaratıcılık özelliklerinin karşılaştırılması: Gazi Üniversitesi örneği** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- SEEVERS, B. S., DORMODY, T. J., & CLASON, D. L. (1995). 'Developing A Scaled To Research And Evaluate Youth Leadership Like Skills Development', **Journal of Agricultural Education**, 36(2), 28-35.
- THOMAS, N. (2004). **The John Adair handbook of management and leadership**. London: Thorogood
- THOMPSON, M. (2006). 'Student leadership process development an assesment of contributing college resources', **Journal of College Student Development**, 47(3), 343-350.
- TÜRKOĞLU, M. E. (2015). Öğretmen hesapverebilirliği: Özel bir okulda durum çalışması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- TÜYSÜZ, B. (2007). Öğrenci liderliği programının 6.sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TWENGE, J.M. (2013). **Ben nesli**. (Çev:Öztürk, E.). İstanbul:Kaknüs Yayınları.
- TYREE, T. M. (1998). **Designing an instrument to measure socially responsible leadership using the social change model of leadership development** (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9836493).
- VANLINDEN, J. A., & FERTMAN, C. I. (1998). **Youth leadership: A guide to understanding leadership development in adolescents**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers retrieved from <https://books.google.com.tr/books>
- WANG, B., LI, M., LI, G., WEI, M., & LI, Z. (2012). 'An investigation and analysis of high school student leadership in central China', **International Journal Of Psychology**, 47, 1-2.

Ek 1: Liderlik özellikleri ölçeği.					
Maddeler	Asla	Çok ender	Ara sıra	Sıklıkla	Daima
Açıklama: Kendinizle ilgili sınıftaki arkadaşlarınızı düşünerek aşağıda yer alan ifadelere ne derece katıldığınızı. yanındaki seçenekleri kullanarak işaretleyiniz.					
Sınıf içinde bir çalışma organize ederken bana ihtiyaç duyarlar.					
Bir konu hakkında benim görüşlerime başvururlar.					
Yapılan çalışmalarda öne çıktığımı görürler.					
Yeteneklerimi geliştirdiğimin farkındadırlar.					
Farklı ortamlarda öne çıktığımı görürler.					
Kendime güvendiğimi bilirler.					
Fikirlerimi korkusuzca savunduğumu bilirler.					
Beni bir oyunda ve faaliyette kaptan ya da başkan olarak seçerler.					
Benimle ortak iş yapmaktan zevk alırlar.					
Birlikte çalışmaktan hoşlandığımı farkındadırlar.					
Onlara destek verdiğim için motive olurlar.					
Benimle dostluklarının bozulmasını istemezler.					
Sınıf arkadaşlarımla vakit geçirmek beni mutlu eder.					
Sınıftakiler kararlarına saygılı davrandığımı bilirler.					
İhtiyaçlarını rahatlıkla bana söylerler.					
Başkaları ile ilişkilerime önem verdiğimin farkındadırlar.					
Çevremdekilere haksızlık yapmadığımı bilirler.					
Başkalarına yol gösterdiğimi bilirler.					
Çevremdeki insanlara her türlü yardımcı olduğumu görürler.					
Çevremdekilere adaletli davrandığımı düşünürler.					
Kavga çıktığında barıştırmak için beni çağırırlar.					
Kararlarımı çabuk vermediğimi ve kararsız olmadığımı bilirler.					

◆ Ramazan Cansoy / Muhammet Emin Türkoğlu / Hanifi Parlar

Başkalarının fikirlerini değiştirmeye çalıştığımı düşünürler.					
Meraklı biri olduğum için soru sorduğumu bilirler.					
Yeteneklerime göre bana farklı görevler verirler.					
Değişik sorunlara farklı çözüm yolları ürettiğimi görürler.					
Planlı olduğumu bilirler.					
Sabırlı davrandığım için değişik sorumlulukları bana verirler.					

KENT VE İNSAN ODAĞINDA ONAT KUTLAR'IN ŞİİRLERİ

Macit BALIK*

Öz: 1950 kuşağı sanatçıları arasında sayılan Onat Kutlar (1936-1995), şair, öykücü, sinemacı, eleştirmen kimlikleriyle tanınır. Kendi kuşağının diğer yazarları gibi varoluşçu düşüncenin etkisi altında bir tür kent bunalımının yansımalarını Kutlar'ın eserlerinde görmek mümkündür. Tek öykü kitabı olan *İshak*'ta (1959) bunalım içindeki bireyin kaçış ve farklı yaşamlar peşinde oluşu tematik örgünün esas belirleyicidir. Öyküleri dışında *Pera'lı Bir Aşk İçin Divan* (1981) ve *Umutulmuş Kent* (1986) adlı iki şiir kitabı bulunan Kutlar, öykü ile şiiri katı sınırlarla birbirinden ayırmaz. Bu nedenle öykülerinde şiirselliğin, şiirlerinde ise öykünün izlerini bulmak mümkündür. Kutlar'ın şiirlerinde özellikle kent odaklı geniş bir coğrafyaya yayılan mekân unsuru geniş yer alır. İki şiir kitabında da İstanbul'un, Beyoğlu'nun, eski adıyla Pera olan Galata ve çevresinin şairin belleğinde bıraktığı derin izler, tematik örgünün temel belirleyicidir. Kentin birey üzerindeki kuşatıcılığı, bireyin kent yaşamı içindeki açmazları ve arayışları, aşk, mazi, hüznün ve özlemle bir araya getirilir. Onun şiirlerinde kent manzaraları; bireyin ruhsal açmazlarının ifade vasıtaları olarak işlev kazanır. Bu çalışmada Onat Kutlar'ın şiirlerinde kent ve birey ilişkisi, yazıldığı dönemin koşulları da göz önünde bulundurularak değerlendirilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Onat Kutlar, şiir, kent, birey, İstanbul.

* Yrd. Doç. Dr.; Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

ONAT KUTLAR'S POEMS IN THE CONTEXT OF CITY AND INDIVIDUAL

Macit BALIK*

Abstract

Onat Kutlar (1936-1995), one of the 1950 generation artists, is known to be a poet, short story writer, scripewriter and critic. Like other existentialist writers of his generation, Kutlar's works reflect depression originating from city. Escape and pursuit for other lives determine the thematic pattern of his only short story book, *İshak* (1959). Besides his short stories, Kutlar has two poem books, *Pera'lı Bir Aşk İçin Divan* (1981) and *Unutulmuş Kent* (1986), and he does not separate his poetry from his story authorship with sharp boundaries. This is why literary effects of stories could be traced down in his poems and vice versa. Location is based on the city and spreads in a vast geography. In both of his poem books, deep impressions of Istanbul, Beyoğlu, Galata and its vicinity, Pera with its former name, forms the structure of thematic pattern. Confinement of individual by city, and pursuit and alienation of individual in city are combined with love, past, sadness and aspiration. City scenes function as the representation medium of psychologic crisis of individuals. This article examines the relation of city and individual, taking conditions of the period in which these poems were written into account.

Key Words: Onat Kutlar, poetry, city, individual, Istanbul

Giriş

Kent, bireysel ve toplumsal anlamda yarattığı etki, bu etkinin yarattığı imgesel atmosferle edebiyata ilham veren; kaynaklık eden, algı sahası ve bireylerin edebi metinleri alımlamasında kayda değer göstergelerle yüklü, çağrışım zenginliği yaratan mekânlardandır. Bireyin kentle, yaşadığı mekânla ilişkisi çift yönlüdür. Hem mekânı inşa ederek ona kimlik kazandırır hem de mekân üzerinden kendi kimliğini yeniden inşa sürecine girer. İkinci yol genellikle sanat eserleri aracılığıyla gerçekleştirilir. Edebi eserlerde kentin sanatçı muhayyilesi üzerindeki etkilerine, sanatçıya ilham kaynağı oluşuna değinmeden önce mekânın insanla ve tabii olarak sanatla ilişkisine dair genel çerçevenin çizilmesi gerekmektedir.

* Assist. Prof. Dr.; Bartın University, Faculty of Letters, Department of Turkish Language and Literature.

◆ Macit Balık

Mekâna ilişkin göstergeler, insanın ruhsal çözümlemesini yapmanın en önde gelen enstrümanlarından biridir. Bireyin psikolojik haritasına, daha geniş manada insan ruhuna, gündelik yaşamın mekâna bağlı olarak yansıyan pratiklerini doğru okumak, sanatçının yaratım dürtüsünü harekete geçiren etkenleri tespit için gerekli / zorunlu bir çaba olarak görülmektedir. Zira “[m]ekân insanın iç dünyasını ve yetiştiği kültürü birebir yansıtan önemli bir ‘yaşam’a alanıdır. Bu açıdan psikolojik ve sosyolojik çözümlemeler için verimli bir deney sahası işlevini görür. İnsanlar yaşadıkları mekânlarla aynı zamanda kimlik inşasını gerçekleştirir, yanı sıra kimliğin özelliğini de açığa çıkarmış olurlar. Mekân bireysel ve toplumsal bağlamda bir çeşit kimlik kartı gibidir” (Öner, 2015, 13). Bachelard’ın ifade ettiği gibi mekân, “cansız bir dam altı” ya da “içinde yaşanan geometrik mekânı aşar” ve bir “ruh durumu” (Bachelard, 1996, 35) haline gelir. İnsanın, kökü geçmişte olan yaşantısını, mazesini sıkıştırılmış olarak bir arada tutan mekânlar aynı zamanda zihinsel bir süreç ve hafızadır. Mekânın insan ruhu üzerindeki etkisine değinen Benjamin, “iç mekân, bireyin yalnızca evreni değil, aynı zamanda mahfazasıdır. Bir mekânda yaşamak, orada izler bırakmak demektir” (Benjamin, 2012, 98) sözleriyle mekânı mahfaza metaforu üzerinden anlatır.

Mekân, düşler, düşünceler ve anılar için en büyük birleştirici güçlerden biridir. “Mekân kavramını sadece içinde yaşanan dış gerçeklik olarak algılamamız yanlıştır. Mekân aynı zamanda aile, mahalle, okul, yurt, dünya kısacası; insanın kendini ait hissettiği her yer anlamına gelebilir” (Öner, 2015, 15). Bu nitelikleriyle mekânın edebi eserlerin başat unsurlarından biri olduğunun altını bir kez daha çizmek gerekir. Mekânlar, yaşanan zamanı dondurarak geleceğe taşıma ve bu nedenle de toplumsal değişim ve gelişmelerin tanıklıklarına sahip olması açısından yazar veya şairlerin insanı ele alırken mekâna değinmelerini ve öne çıkarmalarını kaçınılmaz kılmaktadır. Mekânlar, yaşanan zamanı dondurarak geleceğe taşıyıp bu sayede toplumsal değişim ve gelişmelerin tanıklığını yaptığı için ediplerin insanı ele alırken mekâna değinmeleri ve mekânı öne çıkarmaları olağandır. Sadece edebiyatçılar değil, sosyolog, tarihçi, ressam vs. insanı belli bir zamanın yaşayan ve yaşatan unsuru olarak ele alırken içinde yaşadığı mekânla birlikte anlatır. “Mekân ve sanatçı arasındaki ilişki, özellikle şiir söz konusu olduğunda daha içten ve insan-mekân ilişkisini en yalın haliyle dile getiren yapıtlar ortaya çıkmasını sağlar. Kendine özgü bir dili, atmosferi olan mekânların onunla iletişimde olana söylediği açık-gizli göndermeler vardır” (Öner, 2015, 212). Mekânın bu soyut dilini öncelikle şairler algılar ve estetize ederek sanat diline dönüştürürler. Türk edebiyatında da -diğer ülkelerde de olduğu gibi- kimi mekânlar “edebiyat mekânları” olarak sanatçıların beslendikleri önemli bir unsur olarak öncelenir.

Şairin Kenti / Kentin Şairi

Türk edebiyatında uzunca bir süre metinlerin odağında “kent” odaklı bir mekân tasavvurunun yer almasından, kentin imgelerin oluşumundaki etkilerinden de söz etmek gerekir. Kentin bir mekân olarak sanatçı muhayyilesindeki karşılığı sıradan

insanlara oranla çok daha farklıdır. Adalet Ağaoğlu'nun ifade ettiği gibi, “kenttin insan ruhundaki izleri sanat eserinde gizlidir. Bir müzik parçasının uğultulu bölümlerinde, bir romanın filigramlı sayfalarında gizlidir. Gerçekten o sayfaların arkasına yazarın kent ışığını tuttuğumuzda; kenttin, insan kılığına bürünmüş filigramı da görünmüş olur. İnsanın ve yazarın içsel haritasının çizilişinde, üstünde yaşadığı coğrafyanın, şehrin payı çok büyüktür” (Aktaran: Narlı, 2008, 158). Türk şiirinde -gerek divan gerekse modern şiirde- en genel manada kenttin daima imgelem dünyasının şekillenmesinde iktidarda olduğu görülmektedir. Özellikle büyük kentler (metropoller) barındırdığı farklı bileşmeler nedeniyle duyurgaları oldukça hassas olan şairler için vazgeçilmez bir ilham kaynağı olarak telakki edilmiştir. Birey, önceden verili olan kentten geçmişten alıp getirdiği ve yaşanan anın oluşturduğu kodları dizgesel biçimde görmek için özel bir çaba harcamak durumunda kalmaz. Bütün bunlar kent tarafından ona verilmektedir. Özellikle büyük şehirlerin insanın duyuş ve düşünüşü üzerindeki etkilerinin dayanak noktalarını tespit eden Ahmet Oktay, kenttin bütün ihtiyaç, arzu ve beklentilere karşılık verebilecek kadar zengin ve geniş bir mekân hatta imgelem dünyasının merkezi olduğunu vurgular:

Kent yaşamı uzamsal zenginliği ve farklılığıyla, sunduğu ya da sunabileceğine inanılan maddi-manevi fırsatlarıyla, her türlü bireysel fantazmayı beslemeye uygun kozmopolit yapıyla, her zaman için siyasal ve sanatsal imgelemin besleyicisi olmuştur. Aydınlık bulvarları ve ışıklı vitrinleriyle olduğu kadar karanlık arka sokakları ve gecekondularıyla, lüks gece kulüpleriyle olduğu kadar koltuk meyhaneleriyle, sakin pastaneleriyle olduğu kadar gürlütlü birahaneleriyle de insanları durmadan bir şeye davet eder kent. Karanlık ürktüücü arzuların, doyurulmak isteyen cinsel beklentilerin, zenginlik hayallerinin merkezidir. Düşler orada kurulur ve orada yıkılır (Oktay, 2002, 10).

Şiirsel imgelemin oluşmasında elbette kentten tek başına belirleyici olmadığını söylemek gerekir. Fakat incelemenin odaklandığı esas mesele kent ve birey ilişkisinin Onat Kutlar'ın şiirlerindeki yansımalar olduğu için özellikle metropol kimliği taşıyan kentten sanatsal yaratımdaki rolü ve Türk şiiri-şairi üzerindeki etkilerine değinmek zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Kent, insani dokusuyla; tarihi ve doğal zenginlikleriyle, geçmişin olduğu kadar güncelin de yankılarını barındıran simgeleriyle bir yandan hayranlık uyandırırken öte yandan karmaşasıyla da bir korku unsuru olabilecek denli farklı görünüm arz etmektedir. Söz konusu farklılıkların meydana getirdiği kompleks yapı, Türk şiirinin kadim geçmişinden şimdiye kadar şair muhayyilesini besleyen yığınla gösterge içermektedir. Kentin bu denli etkin olmasının önemli nedenlerden birini, “Divan, Tanzimat ve İkinci Meşrutiyet şairleri ve şiirleri gibi Cumhuriyet dönemi şairleri ve şiiri”nin (Narlı, 2008, 157) de şehirli oluşuna bağlamak mümkündür. Türk şiiri üzerinden düşünülecek olunursa bu kentten adı “İstanbul”dur. Baudelaire'in Paris'i, Joyce'un Dublin'i, Kavafis'in İskenderiye'si ya da Dostoyevski'nin Petersburg'u neyse İstanbul da Türk şairi için tarihsel, kültürel ve coğrafi yönleriyle aynı öneme sahip bir mekândır. Nedim'den Yahya Kemal'e ve Necip

◆ Macit Balık

Fazıl'a, Nâzım Hikmet'ten Orhan Veli'ye, Attila İlhan'dan İlhan Berk'e kadar birçok şairin kenti algılayışı birbirinden farklı olsa da bu şairler odaklandıkları mekânın İstanbul oluşuyla ortaklırlar. Bu isimlere -edebiyat yaşamını kısa tutmayı tercih eden ama şiirlerinde İstanbul'u yaşatan- Onat Kutlar'ı da eklemek gerekir.

İstanbul'un bir metropol olarak şiirsel imgeyi beslemesinin kökü oldukça eskilere dayansa da 'kozmopolit kent' kimliğiyle şiirde yoğun yansımalarını bulması 1950 sonrasına rastlar. Cumhuriyet sonrasında ivme kazanan kente yönelme eğilimi, şairlerin kenti yapısal ve kültürel dönüşüme uğratan modern yaşama biçimlerine göre yeniden anlamlandırma çabalarının yansımaları olarak okunabilir. Cumhuriyet sonrası Türk şiirinde ve özellikle 1950'den itibaren kent "birey için hem maddi mücadele alanı, hem de bu maddi alanın unutulmasını sağlayan, büyük bir illüzyon alanı" (Oktay, 2002, 68) olur. Öte yandan bu dönemin "sanatçıların, yazarlarının giderek artan bir hızla deneyin/deneyiciliğin hızına kapıldığını, biçim/biçem araştırmalarıyla büyülediğini söylemek olası görünüyor [...] kentleşme sorunlarının imgelemsel düzlemde kışkırtıcı olduğunu da kabul etmek gerekir" (Oktay, 2002, 70).

Cumhuriyet sonrası Türk şiirinde İstanbul'a ilgi ve yönelim, kent aracılığıyla ulaşılan düş, düşlem, düşünce ve duyarlılıkların; şehrin farklı mekânlarının gönderdiği tarihsel ve kültürel hafızanın; günlük yaşam içinde şehrin mekânlarına yüklenen anlam ve işlevlerin birbirinden oldukça farklı olduğuna değinen Mehmet Narlı, bu farklılıkların çoklu ve edebiyatı besleyen kutuplarına dikkat çeker: "Örneğin kimi şairler İstanbul'u, medeniyetin eşyaya sinmiş hâli olarak görürken; kimi şairler aynı şehri doğal ve sıradan yaşamların mekânı olarak görürler. Şehri, insanda güzellik ve uyum düşüncesi uyandıran manzaralar olarak gösteren şairler olduğu gibi; yoksulların ve varlıkların uyumsuzluk içinde yaşadıkları bir çatışma alanı olarak gören şairler de vardır. Bazı şiirlerde kent, insanı bireyleştiren ve özgürleştiren yer olarak görünürken; bazı şiirlerde insani değerleri tüketen, yok edici bir mekân olarak görünür" (Narlı, 2008, 158).

İstanbul, "Chateaubriand ve Nerval'den Yahya Kemal ve Ahmet Hamdi Tanpınar'a, Nazmi Ziya'dan Cihat Burak'a yüzlerce edip ve ressamın esin kaynağı olmuş bir kenttir. Modern mimarlığın öncü adı Le Corbusier'nin New York'u 'kıyamet', İstanbul'u ise 'yeryüzü cenneti' olarak nitelediğini de" (Oktay, 2002, 225) bu noktada hatırlamak gerekir. İstanbul'un farklı yüzleri, dönemin koşulları ve şairin mizacı iktizasınca farklı algılarla şiire ilham kaynağı olur. Sözgelimi Nedim, bütün bir Acem mülkünü İstanbul'un bir taşına feda edecek derecede şehri yüceltirken, Yahya Kemal, İstanbul'u "bütün bir medeniyetin eşyaya sinmiş hali olarak" (Narlı, 2008, 159) görür. Nâzım Hikmet için kent, "büyük grevleri gerçekleştirecek olan proletaryanın doğacağı, büyüyeceği yer" (Oktay, 2002, 11) şeklinde algılanırken, Necip Fazıl'da aynı kent "bireyi ürküten, yalnızlaştıran, yabancılaştıran, her şeyi gizemselleştiren, dışsal ve emici bir vakum; canavarı yaratıkların uzamı" (Oktay, 2002, 11) olarak telakki edilir. Orhan Veli ve arkadaşları için İstanbul, "en geniş anlamıyla 'küçük

adam'ın yaşadığı yer"; "İlhan Berk'in İstanbul'u (ise) bir kâbusu andırır. Her şeyin karmakarışık olduğu, birbirine girdiği İstanbul'un bıraktığı intiba, baştanbaşa bir abeslikten ibarettir" (Narlı, 2008, 164,167). Attila İlhan kentin illegal işlerinin yapıldığı "arka sokaklar"ındaki tedirgin edici atmosferine odaklanırken, Sezai Karakoç İstanbul temalı şiirlerinde kenti, insan ve medeniyet bileşkesi olarak yansıtır. Bugüne kadar sürekli sinemacı kimliği ile öne çıkarılan ve şairlik-yazarlık yönleri arka plana itilen Onat Kutlar, gerek öykülerinin toplandığı *İshak*'taki kent(li) bunalımlarını yansıtması gerekse yayımladığı iki şiir kitabının kentsel imgeleri şiire taşımadaki başarısıyla, yukarıda Narlı'dan aktarıldığı doğrultuda "şehirli" yahut "kentsoylu" bir İstanbul şairi olarak tavsif edilmeyi hak eder.

Onat Kutlar'ın Poeitikasına Genel Bir Bakış

Onat Kutlar, yukarıda belirtilen isimler kadar yoğun olmasa da şiirlerinde tematik örgünün değişmez bir unsuru olarak kenti / İstanbul'u yeniden anlama ve anlamlandırma noktasında dikkate değer şiirler kaleme alır. Ferit Edgü'nün "bizim kuşağımızdan biriydi" (2006, 14) diyerek konumlandığı Onat Kutlar, mensubu olduğu 1950 kuşağının duyarlılıklarını ve bakış açısını taşır. Kutlar, çok yönlü bir sanatçı olarak öykü, şiir, deneme, eleştiri, senaryo gibi değişik türlerde eserler vermiş, ayrıca Türk Sinematek Derneği'nin kurucusu ve yöneticisi olarak kültürel alanda önemli işlevler icra etmiştir. Şiirlerinden çok *İshak* adlı öykü kitabıyla bilinen bir edebiyatçı olarak Onat Kutlar'ın sinemacı kimliğinin diğer yönlerini baskıladığı / geri plana ittiği söylenebilir. Fakat 1959 yılında yayımladığı öykülerinin 1960 TDK öykü ödülünü almasıyla edebiyat dünyasının ilgisini üzerine çeker. "Öykülerinde şiir, şiirlerinde öykü öğeleri" (Ertop, 1997, 284) olduğunu belirten Konur Ertop'a göre, Onat Kutlar'ın *İshak*'ı, 1950'lerin sonundaki İkinci Yeni akımının öykü dalındaki bir yansıması, benzeridir. "Onat Kutlar'ın öyküleri, "öncü" (avantgarde) yanı sıra bu niteliktedir. Ancak kuşağının başka öykücülerinden ayrılan yönü, öncü niteliğinin yanı sıra, çok güçlü biçimde yerel renkleri yansıtmaları, yerel yaşama dayanmasıdır" (Ertop, 1997, 285).

Onat Kutlar, "şiiri, öyküyü, denemeyi birer disiplin olarak kabul etmektense birer anlatım yöntemi olarak kabul" (Kutlar, 1988, 16) etmenin daha doğru olacağını ifade ederken, yukarıda bahsedilen "öykülerinde şiir, şiirlerinde öykü öğeleri"nin varlığını teyit etmiş olur. Kutlar'a göre, "şiirle öyküyü katı sınırlarla ayırmak olanaksızdır" ve yazın türlerinin bağımsızlık savaşlarının artık önemini kalmamıştır (Komisyon, 2010, 664). Eserlerini bu anlayış doğrultusunda kaleme alan Kutlar'ın denemelerini içeren *Bahar İsyancıdır*'ın (1986), "öyküyle, anıyla şiiri bir araya getiren kendine özgü bir yapıt" (Özer, 2006, 269) olması da türler arası geçişkenliği başarılı bir şekilde eserlerine yansıtmıştı ileri gelir. Onat Kutlar, sanata ilgisinin çok küçük yaşlarda başladığını söylerken beslendiği kaynaklara da değinir. Kutlar'ın söyledikleri bir bakıma onun sentezci bir sanat anlayışına sahip olduğunu da gösterir: "Çocukluk yıllarımdan başlayarak Doğu'nun birtakım tatlarına, orada ulaşılacak en ince noktalara kadar

◆ Macit Balık

girmeye çalıştım. Mesela tasavvuf konusu. Bu konuda klasik deyimlerle vahdet-i vücûd'un inceliklerinde dolaşım. Hafız'dan Hayyam'a, Mevlana'dan Fuzûlî'ye Doğu şairlerini okudum [...] Ortaokulda Descartes okumaya başladım" (Kutlar, 1988, 13). Onat Kutlar'ın mensubu olduğu kuşağın batıya eğilimli olması, onun da batı etkisinde kaldığına ilişkin yorumları beraberinde getirmiştir. Kutlar, söyleşilerinden birinde bu etkiyi şu sözlerle açıklığa kavuşturur: "O yıllarda bizim ilgilerimiz ise daha çok Batı'ya dönüktü. Şimdi bunu özellikle bir noktada açıklamak isterim. Benim hikâyelerimle ilgili olarak yazılan birçok şeyde Batı etkileri söz konusu edilir; hatta sonraki sinema deneyimimde de adeta Batı'nın çok sadık bir acentası gibi düşünülüp olduğum olmuştur" (Buharalı, 2006, 295). Oysa yine yazarın Doğu kültür ve edebiyat eserlerine olan ilgisi yine kendisinin, "ilgilerim genellikle Doğu edebiyatıyla idi. Bizim divan edebiyatımızı çok yakından izledim. Aruz vezni çok iyi biliyorum" (Buharalı, 2006, 296) sözleriyle açıklık kazanır. Kemal Özer, Kutlar'ın ilgisini ve beslendiği kaynakları göz önüne alarak onun kaynaklarının yalnızca batıdan olmadığını vurgular:

"Gözlemim, Onat'ın üç temel ilgisine götürüyordu beni. Bunlardan biri, Doğu edebiyatıyla, sanatıyla eskiden beri kurduğu ilişkiydi. Sözgelimi Hafız Divanı'na tutkunluğunu yakın çevresindeki bizler iyi biliyorduk. Yalnız sevilen dizelerin okunmasıyla sınırlı bir ilgi değildi bu. O sanatla, o sanatın kökleriyle, atmosferiyle arasında bağlantılar kuran bir yaklaşıma dayanıyordu. Bu gözlemin ayrıca içinde, başucu kitapları arasında Hafız Divanı'nın yanı sıra Mantıkut Tayr kitabını ve yakın tarihten Sadık Hidayet gibi, Furuş gibi yazar ve ozanların yazdıklarını da anmıştım. Söz konusu kitabı ilgi odağı yapan, içinde anlatılanın, aslında kuşun uçuşması değil, uçuşun kendisi olması gibi doğrudan gerçekliği algılamaya bir bakışı yansıtmıştı" (Özer, 2006, 269).

Onat Kutlar'ın edebiyata, özellikle şiire ilgisi çocukluk yıllarında başlar. Henüz ilkokuldayken başlayan bu ilgiyi Kutlar, babasıyla birlikte her sabah erkenden uyandırdığından ve bir köşeye gizlenerek kendi kendine şiirler yazdığından, babasının ise alışılmadık bir şekilde kendisini şiir yazmaya teşvik ettiğinden söz eder (Buharalı, 2006, 293). 1950 yılında henüz on dört yaşında iken ilk şiiri *Hisar* dergisinde yayımlanır. 1952-1954 yılları arasında *Hisar* dışında *Küçük Dergi* ve Gaziantep'te çıkarılan *İlke*'de şiirleri yayımlanır. İlk şiir kitabıyla birlikte dikkatleri çeken Kutlar'ın dizeleri için "incelmiş bir şiirsel üslup, bütünlük kaygısını elden bırakmayan bir çatı kurma anlayışı"nın (Batur, 2006, 21) varlığından söz edilebilir.

Pera'dan Beyoğlu'na Kent, Aşk ve Bellek

Onat Kutlar'ın şiirleri 1981'de *Pera'lı Bir Aşk İçin Divan*, 1986'da ise *Unutulmuş Kent* adlı iki kitapta bir araya getirilir. *Unutulmuş Kent*, ilk kitabını da içermesi nedeniyle toplu şiirleri olarak da değerlendirilebilir. Bir arada yayımlanan iki kitabın birbirini tamamlayıcı içeriğe sahip olduğunu da eklemek gerekir. Onat Kutlar, bir

* Kutlar, Onat (1995). *Pera'lı Bir Aşk İçin Divan*, Cem Yayınevi, 2. Baskı, İstanbul; Kutlar, Onat (1986). *Unutulmuş Kent*, Ada Yayınları, İstanbul. Alıntılar, kitapların bu baskılarından yapılmıştır.

konuşmasında iki kitabı arasındaki bütünlüğü ve uyumu şu sözlerle anlatır: “*Pera’lı Bir Aşk İçin Divan*, bir aşk divanıdır. *Unutulmuş Kent*’in teması da hemen hemen aynı. Her ikisinde de bir kentin ya da semtin yer alışı aynı zamanda bu aşk şiirlerinin, içinde uzun yıllarını geçirdiğim bu kentle özel, adeta gizemli diyebileceğim ilişkisinden doğuyor” (Aktaran: Durbaş, 2006, 39). Şiirlerinin geneline bakıldığında daha önce belirtildiği üzere farklılıkların bileşimini görmek mümkündür. Şairin yararlandığı kaynakların ve eğilimlerinin, hatta dönem eserlerinin yaslandığı yabancılaşma, yalnızlık, bunalım ve Camus/Sartre etkilerinin, gelenek ve modernin, doğu ile batının söz konusu şiirlere yansımaları sezilir. Fakat tüm bu bileşenler, kent imgeleriyle birleştirilen aşk ve özlemi ifade etmek için bir araya gelir.

Şiirlerinde kente/İstanbul’a ait detayların sıkça yer almasından maksat, kenti anlatmak değil, bireyin/insanın ve şiir öznesinin aşk, özlem ve hüznle bir arada verilen yalnızlığını ifade etmektir. Kısacası Kutlar’ın İstanbul’u, şehri değil, içindeki insanı önceler. Söz konusu insan ise, şiirin öznesi ya da daha farklı bir ifadeyle şair ‘ben’idir. Kutlar; aşk, ayrılık ve hüzn gibi soyut durumları kentin görünen somut manzaraları aracılığıyla anlatır. Kimi şairlerin kent detaylarını soyutlama yoluna giderek aktarma ya da mekânın maddi görünümünü dönüştürme yoluna gitmez. Bütün yazı faaliyetlerini ‘görünür olan’a indirgeyen, somut olanı hareket noktası olarak seçen Onat Kutlar’ın şiirlerinde de bunu görmek mümkündür. Sinemaya olan ilgisini de bu indirgemeye bağlayan Kutlar’a göre yazının başladığı nokta küçük ve önemsiz olsa da somut bir verinin olduğu yeredir: “Sanırım duyularla ilgili algılamalar benim üzerimde en derin etkileri bırakıyor. Yani hiçbir yazı, kaynağını soyut bir noktada bulmaz bende. Sinemaya ilgim de bu yüzden belki; bir görüntü, bir köşeye düşen ışık, birden bire benim dalıp gitmeme neden olabilir. Ya da bir ağaç, bir ses, bir koku... Dokunma duygusu çok kuvvetli... bir yazma etkeni olarak... Bir temas... Bu yüzden de hareket noktası genellikle somuttur” (Kutlar, 1988, 17).

Kutlar’ın kente dair izlenimleri yukarıda sözü edildiği üzere somut olandan hareket eder. Fakat evrildiği nokta eninde sonunda hüznü yedeğe alan bir yalnızlık, sevgili özlemi ve çaresiz bir arayış olarak ortaya çıkar. Onun İstanbul’u coğrafi, sosyolojik veya tarihsel bir mekân olarak değil; şair öznenin belleğini tazeleyen ama daha çok aşka dair hatıraları muhafaza eden imge yüklü ses ve görüntüler bileşkesi olarak okunabilir. *Unutulmuş Kent*’te yer alan “Naso Magister Erat” şiirinin başında yer alan “Seni yeniden buldum ey unutulmuş kent / Ve kimsenin farkında olmadığı günde sevgilim seni” (s. 57) dizeleri aslında Kutlar’ın şiirlerindeki kent ve birey ilişkisinin özünü vermektedir. Zira İstanbul’a, kente dair bütün ayrıntılar ‘sevgili’ ile anlam kazanır. Bu itibarla imgesel olarak İstanbul’un Onat Kutlar’ın şiirinde daha çok yitirilmiş bir aşkın ardından içine düşülen yalnızlığın ifade vasıtası olduğunu söylemek mümkündür. “Bir Şiir Üstüne Çeşitleme”de bir yandan özlenen, aranan sevgili İstanbul’a teşbih edilirken öte yandan İstanbul, sevgilinin varlığı ile anlam kazanan bir kent olarak şiire girer:

◆ Macit Balık

Kül rengi bulutlarıyla güz günlerinin
Sevdiğim İstanbul'u gibisin
(...)
Her zaman genç gözlerinde gülüyor
Şu kocamış ve yorgun İstanbul (s. 13)

Onat Kutlar aynı şiirde mekân ile sevgili arasındaki bağıntıyı değiştirerek daha geniş bir coğrafya üzerinden anlatır. Şiirin özensi, Anadolu ile İstanbul'u uzak-yakın tezadı üzerinden işlevsel hale getirir. Nitekim şiirin sonunda geçen "İstanbulum Anadolum sevdiğim toprak / Ne kadar yakınım sana / Ve ne kadar uzak" (s. 14) dizeleri yitirilmiş aşkın muhatabını arayan şiir öznesi için hem kentin kendisiyle bütünleşmiş olmasından ötürü çok yakın hem de Anadolu kadar uzak ve ulaşılamaz bir konumda bulunmasıyla hüznünü ortaya koyar. Kutlar'ın İstanbul'u öncelikle sevgilinin suretini yansıtan bir ayna imgesi olarak algılanırken, şiirin ilerleyen kısımlarında kaybetmenin, yitirmenin katı gerçekliğini de barındıran olumsuz bir mekân olarak tasavvur edilir.

İlk kitabı *Pera'lı Bir Aşk İçin Divan'*ın henüz isminde kent veya kente ait bir mekânın belirleyici olduğu baştan anlaşılır. Fakat Pera (Galata) ve İstanbul'u sembolize eden farklı detaylar daha çok aşktan ve sevgiliden yoksun oluşu ortaya koymanın farklı enstrümanları olarak Kutlar'ın "Sadece Senin Yüzün" şiirinde öne çıkar. Kentin tarihi yüzü, doğal güzellikleri, insani değerleri, hareketliliği gibi imgelerin yanında ıssız sokakları, tekinsiz köşeleri ve ürpertici yönleriyle adı geçen şiirde yer alırlar. Burada tezatları ortaya koymak veya şehrin farklı yüzlerini panoramik bir şekilde okura resmetmek maksat değildir, sadece vasıtaadır. Zira şiirin öznesi sözünü ettiği mekânların güzelliklerini de olumsuzluklarını da bir tek amaç uğruna kullanır: Arayış ve özlem. Şiirde bin dokuz yüzlü yılların Pera'sından, onun "Art nouveau" tarzı pencerelerinden görünen Haliç ve Kumrular Oteli'nden söz eden şair özne, otel odalarında birbirinden habersizce sevgilisiyle bir arada oluşlarını ve aynı manzara önünde bulunmalarına dair dizginlenemez arzuyu dile getirmektedir. Öte yandan aynı kentte sur diplerinin sessizliğini, sinema salonlarının boşluğunu da öne çıkararak oluşturduğu gerilimli kent manzarası içindeki yalnızlığını şu dizeler ortaya koymaktadır:

Sanki bir sayım günü ya da sıkıyönetim
İssiz sokaklarında surdiplerinin
Birbirine rastlamadan dolaşan
İki serüvenci gezgin gibiyiz
Bomboş bir sinemanın koltuklarında
Kapkara bir perdeyle ayrılmış gözlerimiz (s. 18)

Yaşadığı kentin somut gerçekliğini önemseyen şairin / öznenin sevgiliden yoksun bir şekilde yaşadığı kenti ürkütücü bir mekân olarak algılaması, yalnız kalışından kaynaklanır. Şiirin son dizlerinde ise kent, sevgiliyle şiirin öznesini, "Boğazın çok derin akıntılarında / Ters yöne habersiz yelken kaydıran / İki çağdı ve şaşkın balık gibi / Bir doyumsuz hasrete tutsak" (s. 19) eder. Onat Kutlar'ın sinemaya olan ilgisini

yansıtan son dizelerde kent görüntüsü, tüm detaylarıyla sevgiliye dönüşür: “Perdede şimdi kocaman bir hayal / Sadece senin yüzün” (s. 19).

Onat Kutlar'da kent imgesinin aşk ve sevginin arayışı ile bir arada anlam kazandığını gösteren şiirlerden biri de ilk kitabının ismine kaynaklık eden “Pera'lı Bir Aşk İçin Gazel” adlı şiiridir. Üç birimden oluşan şiirin başlığında -tıpkı kitabın isminde Türk şiir geleneğinin önemli bir dönemi olan Divan'ın bulunması gibi- “gazel” kelimesinin yer alması tesadüfi değildir. Bu tercih bir yandan Onat Kutlar'ın -daha önce belirtildiği üzere- divan şiirine ve doğu edebiyatlarının önemli eserlerine vakıf olması, öte yandan şiirlerinin “aşk”a ve sevgiliye odaklanmasıyla ilgilidir. İstanbul'un, Pera'nın saire çağrıştırdığı yine aşk ve ayrılık olarak göze çarparken, kent bu kez güzelliklerinin yanında “kaçış” arzusunu tetikleyen bir mekân olarak görülür. Şiirin öznesi yitik bir aşkın, ulaşmak istediği sevginin hayalini kent manzarası içinde kovalar ve yakalamaya çalışır. Ana izleğinin içinden çıkılmak istenen yalnızlık oluşu, “umut ve ayrılık günleri”nde içini “yalnızlıkla dolduran” kentten kaçıp “Bir ölümsüz yaz ülkesi”ne ulaşma arzusu, ütöpik mekân arayışlarının şiirsel ifadesi olarak okunabilir. Kent yalnızlığı ve ulaşılamayan aşkın açmazına düşen özne, sevgilisiz / aşksız kalan kentten yine sevgiliyle birlikte kaçma arzusunu, şehrin bireye dayattığı yalnızlık hissini önceleyerek ortaya koyar. Özellikle 1950'lerden itibaren şiirsel imgelemin intihar, cinayet ve “imkânsız aşk”a endekli olduğunu vurgulayan Ahmet Oktay'ın (2002, 74) bireyi ve çoğunlukla kendi'liği önceleyen şiirsel yaratı süreçlerinde metropollerin yeni düşünsel, toplumsal ve ruhsal beklentilerle yüklü göstergeler yığını olduğuna ilişkin düşüncelerinin karşılığını Kutlar'ın şiirlerinde bulmak mümkündür.

Kentin sanatsal/şiirsel yaratıma etkilerinden söz edildiğinde yukarıda değinildiği üzere mekânın aynı zamanda bireyin belleği veya toplumsal hafızanın sabitlenmiş görünümleri olduğu gerçeğinden hareket etmek gerekir. Mekânın (adı ister kent olsun isterse bir oda veya sokak) bireyin ruh ve düşünce dünyasındaki önemi biraz da hatıraları barındırması, maziye hâl'e taşımasından ileri geldiği söylenebilir. Onat Kutlar'ın İstanbul'u da hatıraları biriktirmesiyle nostaljik özlemlerin ve yaşanmışlıklara dair hatırlamaların görüntüleriyle doludur. Bireyin kaybettiği haz nesnesini aramak şeklinde okunmaya müsait bir şiir olan “Naso Magister Erat”, yalnız kalan öznenin kentin sokaklarında ve imgeyi oluşturan yapılarında arzu ettiği aşkı aramak üzere “gezme/dolaşma” eylemi içinde bulunduğunu gösterir. Kent/İstanbul, şairin belleğini tazeleyen göstergelerle yüküldür. İstanbul'un surlarından geçen, dar sokaklarında dolaşan, Galata'ya uğrayan, “Sen Piyer Hanı'nın isli, yüksek penceresinden” (s. 57) kenti temaşa eden, arayış içine giren bireyin amacı, kentin detaylarında yitirilmiş olanı bulmaktır. Bu maksatla kimi zaman bir flaneur izlenimi veren şairin arayışı “sokak ve dolaşma” eğilimi şeklinde kendini gösterir. Kentin sokak ve caddelerinde dolaşmanın psikanalizdeki karşılığının “kaybedilmiş benlik nesnesini yeniden bulma” çabasının sonucu olarak değerlendirildiği düşünüldüğünde, şairin arayış ve bulmaya yönelik dolaşmalarının ruhsal bir açmazın dürtüsüyle gerçekleştirdiği söylenebilir. Özellikle

◆ Macit Balık

“Naso Magister Erat” ve “Sokak” şiirlerinde İstanbul’un bellek ve mazi olarak görülen detaylarına yer verilir. Onat Kutlar’ın şiir serüveninin başladığı dönemin hâkim düşüncesi olan bunalım ve varoluşsal problemler, bir tür kent yalnızlığı içinde dolaşma eylemini önceleyerek “Sokak” şiirine yansır. Flaneur tavrı tam da bu şiirde belirginleşir. İstanbul bu şiirde illegal işlerin yapıldığı, ahlakî yozlaşmanın hüküm sürdüğü kirlî yüzüyle şairin muhayyilesini etkiler. “Durmadan değişen bu kentte”, “lağım kokusuyla karışık kahve / ve anason çiçekleri satılan / küf rengi ırmakların sokağında ehliyetli kurbağalar / safa pezevenkleri ve geçmiş kaçakçıları”ndan “gülleri örselenmiş kadınlar”a, “tersane işçileri”nden (s. 59) kapıcılara kadar kentin alt kesimine ait bir dizi insan görüntüsü, “Sokak” şiirinin kente dair izlenimlerinin somut olarak ortaya koyulan detaylarıdır. Kentin kenar mahallelerindeki -arabesk diye tabir edilen- yaşantıların izlerini yansıtan şiir, nihai olarak yine Kutlar için vazgeçilmez tema olan aşka bağlanır. Kent arka sokaklarıyla da sevgiliye dair anıların taşıyıcısı olarak işlevselleştirilir.

İstanbul’un çeşitli semt isimleri ve insan manzaraları yitik bir mazinin ve o mazi içinde kalmış sevgilinin çağrışımları ile yüklüdür. Yanısıra, İstanbul’un bahar mevsimini şiirin hareket noktası olarak seçtiği “Mayıs Büyüsü”nde şair, “Kentin döl yatağında bir öğle sonu / mor kelebeklerle doğan siyah apansız / abanoz işlemeli geceydik. İkimiz / Beklerdik” (s. 68) diye başladığı şiirde geçmişe duyduğu özlemi, fiil kiplerinde geniş zaman hikâyesi kullanarak dile getirir. Kaybedilen mazi ve hatıraların başkîşisi olan sevgili, baharın kente gelişiyi yeniden hatırlanır ve bu kez de şiirin öznesi maziyi ve aşkı kente hâkim olan bahardan / Mayıs ayından ister. Kentin baharı / baharın kenti, yitirilmiş bir aşkın hafızada yeniden canlanmasının en büyük etkenidir. Onat Kutlar, aşka ilişkin tüm hatıraları kentin görünen farklı yüzleriyle birlikte hatırlar ve ifade vasıtası ne kadar farklı olursa olsun “sevgiliyi” bulma umudunu canlı tutan bir bellek-mekân olarak tasavvur eder. Kentin büyüsü, Kutlar için aşkın büyüsü ile eş değerdir. İstanbul, onun şiirlerinde anılarla yüklü, belleği tazeleyen, unutmayı engelleyen ve umudu besleyen göstergelerle yüklüdür.

Onat Kutlar, İstanbul’u aşka dair hatıraların mekânı olarak kurgularken, geçmişin hatırlanmaya değer anılarını da muhafaza eden yönüne vurgu yapar ve böylece maziyi arayışında kentin yitirilene geri vereceğini umar. Fakat *Unutulmuş Kent*’in son şiiri olan “Surla ve Deniz”de ayrılığın, yalnızlığın ve sonuçsuz arayışların kabullenildiği, bedbin bir ruh hali ortaya çıkar. Trajik yalnızlığından kurtulamayan şair özne, geçmiş zamanı, hatıra ve hafızayı barındıran kentten umudunu keser ve kent de şairin karamsar bakışları arasında kaybolur. Aslında kaybolan kent değil, onun sevgiliyle özdeşleşen görüntüleridir. Kent bireyi aşka yaklaştıran, hatıraları canlandıran yüzüyle değil, bunlardan uzaklaştıran yönüyle öne çıkarılır:

saklı kent bıktım seni kuşatan
kendi çadırlarından kör kılıcına
tuğlalarla örülmüş yanık sulardan

bıktım bana uzaklığı öğreten
di'li geçmiş zamanın
yazılmış kuşatma günlüklerinden
taş perdeleriyle bir gize doğru
yelken açan kent göremiyorum seni (s. 84)

Onat Kutlar'ın kenti merkeze alarak yazdığı şiirleri arasında en ilginç olanlarından biri *Pera'lı Bir Aşk İçin Divan*'da yer alan "Nâzım'dan ve Cendrars'tan Sonra" başlıklı şiirdir. Yalnızca İstanbul değil, Onat Kutlar'ın kimliğinin şekillenmesinde etkili olan birçok kent ve tecrübe bu şiirin dokusunu oluşturur. Otobiyografik belleğin hâkim olduğu şiir, Kutlar'ın kendi ben'inin anlatmasından ve yaşamının önemli safhalarını kentler aracılığıyla ortaya koymasından ötürü farklı bir değerlendirmeyi hak eder. Şiir, daha önce değerlendirilenlerden farklı bir hareket noktası seçilerek yazılır. Zira öncekilerde kentin somut yüzü; yitirilen, mazide kalan ve aranan aşka ulaşmak, ayrılıktan kaynaklanan yalnızlığını vurgulamak gibi işlevler icra ederken bu şiirde "sen" dediği kişiden ayrıldıktan sonra kente dair detaylar bellekte hızlı geçişlerle yer alır. Yaşadığı şehir olan İstanbul'a dair küçük birtakım detaylardan söz edilen şiirde, "Kartal'dan Eminönüne" giden bir minibüs ve "çok gizli bir yere giden تنها bir Üsküdar alanı gemisi", (s. 20) öznenin gözleri önünden hızlı bir şekilde geçer. Şairin kente ilişkin izlenimlerinin bir film şeridi gibi hızlı kareler şeklinde akıp gitmesinde Kutlar'ın sinemaya olan eğiliminin yanı sıra metropollerin hızlı geçişlerle akan, hareketli ve karmaşık yapısının da etkisi vardır. Bu ayrıntıların çabucak zikredilmesinin sebebi ayrıldıktan sonra başlanan bir dizi yolculuğun otobiyografik dürtüyle aktarılacak istenmesidir. Şair, "ayrılığın günleri geçip gidiyor"ken aniden kendini şiirin merkezine alır. "Alanya kalesinde uçuruma yakın doğan kara saçlı bir oğlan" (s. 23) olarak yaşamının önemli kesitlerini bulunduğu kentlerde duraksayarak aktarır. Kutlar, ailesini, hâkim olan babasını, çocukluğunun farklı kesitlerini aktardıktan sonra, yine çocukluğunun büyük bölümünü geçirdiği Gaziantep'e ilişkin anılarından, yazdığı şiirlerden ve beslendiği kaynaklardan, Lorca'dan, Hafız'dan ve Farsça öğrenme sürecinden söz eder. Kronolojik olarak yaşamını yansıtan bu şiirde, Kutlar'ın imge dünyasını besleyen İstanbul; tramvay duraklarıyla, İkinci Yeni şairleri ve 50 kuşağı sanatçılarının müdavimi oldukları Arab'ın kahvesiyle, sahaflarıyla ve öykü yazarlığına başladığı dönemin belleği oluşuyla kent, yeniden anlamlandırılır. Ardından Paris'te geçirdiği döneme dair hatırlayışların yer verildiği şiirde, otobiyografi ile kent izlenimleri iç içe geçer. Şiir, İstanbul'un karmaşasında sevgilinin düşüyle başlayıp yine İstanbul'da bir Üsküdar gemisinde hatırlanan sevgiliyle tamamlanarak başladığı noktaya dairesel bir dönüş yapar. Onat Kutlar, kent tecrübeleri üzerinden okura gerçek kimliği ve yaşantısı içinde aşk, özlem, arayış ve yalnızlığına ilişkin ipuçları verir. Tüm kentler ve şair ben'i / biyografisi, öznenin yitirdiği aşkın verdiği hüznü, aşılamayan bir kent yalnızlığını ifade etmeye matuftur.

Onat Kutlar'ın aşkı anlatmak için kullandığı kent imgeleri arasında dikkati çeken şiirlerinden bir kısmının da egzotik mekânlara yönelik olduğunu son olarak

◆ Macit Balık

vurgulamak gerekir. Özellikle “Cezayir Ağacı” ve “Cezayir’de Tören” şiirlerinde kentin İstanbul kadar olmasa da bazı detaylarına yönelen şair nazarı, somut olan görüntüler ağı aracılığıyla ayrılığın hüznünü belirtmeye dönüktür. “Mor perdeleriyle Otel Aletti”, “mağrip sokakları” ve “portakal çiçekleriyle donanmış kentler”, şiirin şimdisinde kurumuş dallara benzetilir. Bunun nedeni aşk ile anlam kazanan mekânın, sevgili olmaksızın kıymetinin olmayışını vurgulamaktır.

Aşkın bu denli öne çıkarılmasının Kutlar’ın otobiyografisini içeren yukarıdaki şiirinde geçen “gene aşk şiirleri yazardım” (s. 28) dizelerinden anlaşılmalıdır. Çocukluğundan beri aşk şiirlerine olan düşkünlüğü, kentin ikonografisini şiirsel bağlamda ortaya koyarken dahi kendi’liği, ben’i ve bireysel bir duyuyu aktarmak biçiminde onun şiirlerine yansır. Onat Kutlar, ilk aşk ve son aşka ilişkin kendisine yöneltilen bir soruya şöyle cevap verir:

İlk ve sonu bir an için bir tarafa bırakıp, aşk üzerinden bir şey söyleyeyim. Galiba aşkı bir parça şiir gibi düşünmek gerekir. Yaşamda şiir var mıdır, yoksa bu bizim zihnimizin ona yüklediği bir şey mi? Böyle bir soruyu şairler genellikle sormazlar. Çünkü böyle bir ayrım yapmak ya şiiri yaşamdan koparmak anlamına gelir, ya da yaşamın kendisinde şiirsel dediğimiz şeye uygun birtakım şeylerin bulunmadığı anlamına gelir. Ama biliyoruz ki şiir var. Bir başka özelliği şiirin, kendisi varolmadan önce hakkında genel bir tanımlama yapılamaz. Ancak ondan sonrası vardır ve sadece ona yöneliktir. Galiba aşk da böyle bir şey. Yani bir ön tanımının yapılabileceğine inanmıyorum (Kutlar, 1988, 17).

Onat Kutlar için kent, aşkı anlatan semboller yığındır. Şairin kente ilişkin izlenimlerinin bütünü, sonunda aşka, aşk acısına, ayrılığa, hüznü ve trajik bir kent yalnızlığına hatta arayış ve mazi özlemine dönüştüğü oranda anlamlıdır. Kutlar’ın İstanbul veya uzak kentlere ait izlenimleri, eski şiir bilgisini de yedeğine alarak yeniden yaratım sürecine girerken, ben’i yani bireyi önceler. Bireyin aşkı odağa alan ruh coğrafyası, kentin detaylarıyla birlikte şekillenir.

Sonuç

Sinemacı kimliğinin, yazar ve şairliğini baskılaması nedeniyle gözden kaçan bir sanatçı olduğu rahatlıkla söylenebilecek bir şair olarak Onat Kutlar, şiirlerinde kentin sanatçı imgelemine sunduğu olanakları başarılı bir şekilde şiire yansıtır. Şiirlerinin incelenmesi sonucu Kutlar için söylenebilecek en önemli ifade, onun aşk şairi oluşudur. Onu bir kent şairi yapan da aşkın, sevgilinin, ayrılığın, hüznü ve yalnızlığın İstanbul ile sembolize edilmesinden kaynaklanır. İstanbul doğumlu bir şair olmamasına rağmen Onat Kutlar, özellikle Beyoğlu, Galata ve Pera’yı, İstanbul’u simgeleyen surları, Üsküdar vapurunu, dar sokaklarını ikonografik bir biçimde şiire taşır ve bu görüntüler mecmuasını vazgeçmediği ana tema olan aşkı ifade etmek için kullanır. Başarılı bir kent gözlemcisi, dilin imkânlarını da doğru bir şekilde şiirselleştirmesi, Onat Kutlar’ı önce bir kent şairi sonra da bir İstanbul şairi yapmaya yetecek göstergelerdir. Kutlar, kentsoylu bir şair olarak Beyoğlu, Galata ve İstanbul’un öteki detaylarını tarihsel arka

planı, sosyolojik yapısı, insani bir değeri ya da medeniyet inşası bağlamında değil, bireyin kentin kalabalık yapısı içindeki yalnızlığını vurgulamak maksadıyla şaire taşır. Şair için kent (İstanbul) bir bellek mekânıdır ve öznenin yitik mazisine, mazide kalmış aşkına dair hatıraların verdiği hüznü hatırlatan imge koleksiyonu işlevi görür. Bu işlev Baudlaire'den beri var olan kent-şair ilişkisinin çok boyutlu ve katmanlı yapısının devamı olarak düşünülebilir. Onat Kutlar, tecrübe dünyasının görünür mekânı olarak seçtiği İstanbul'u bünyesinde hatırlama, aşk, sevgi, hüznü taşıyan bütün hislenmelerin inşa edildiği zemin olarak kullanmıştır.

Kaynakça

- BACHELARD, Gaston (1996). **Mekânın Poetikası**, Kesit Yayınları, İstanbul.
- BATUR, Enis, "Kırık, Öfkeli Bir Lir", **Onat Kutlar Kitabı**, TÜRSAK ve Antalya Kültür Vakfı, 43. Altın Portakal Film Festivali Yayını, Antalya 2006, ss. 21.
- BENJAMIN, Walter (2012). **Pasajlar**, Yapı Kredi Yayınları, 9. Baskı, İstanbul.
- BUHARALI, Güneş (2006). "Bir Sanatçının Günlüğü: Onat Kutlar", (Söyleşi), **Onat Kutlar Kitabı**, TÜRSAK ve Antalya Kültür Vakfı, 43. Altın Portakal Film Festivali Yayını, Antalya 2006, ss. 292-301.
- DURBAŞ, Refik, (2006). "Anılara Dönüşün Şiirleri", **Onat Kutlar Kitabı**, TÜRSAK ve Antalya Kültür Vakfı, 43. Altın Portakal Film Festivali Yayını, Antalya 2006, ss. 39-40.
- EDGÜ, Ferit (2006). "Onat İçin, Yeniden", **Onat Kutlar Kitabı**, TÜRSAK ve Antalya Kültür Vakfı, 43. Altın Portakal Film Festivali Yayını, Antalya 2006, ss. 13-15.
- ERTOP, Konur (1997). **Pir Sultan Abdal'dan Onat Kutlar'a**, Çağdaş Yayınları, İstanbul.
- KOMİSYON, (2010). "Onat Kutlar", **Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, ss. 664-665.
- KUTLAR, Onat (1986). **Unutulmuş Kent**, Ada Yayınları, İstanbul.
- KUTLAR, Onat (1988). "Belirlenmiş Bir Kişiliğim Varsa Eğer Kapıları Pencereleeri Sürekli Açık Tutmaktır", *Yeni Düşün*, Ocak, ss. 12-21.
- KUTLAR, Onat (1995). **Pera'lı Bir Aşk İçin Divan**, Cem Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- NARLI, Mehmet (2008). "Üç İstanbul: Yahya Kemal, Orhan Veli ve İlhan Berk'in Şiirlerinde İstanbul", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 11, S.20, ss. 151-171.
- OKTAY, Ahmet (2002). **Metropol ve İmgelem**, İş Bankası Kültür Yayınları, Birinci Baskı, İstanbul.
- ÖNER, Haluk (2015). **Bir Dünya Cenneti: Kadıköy ve Edebiyatımız**, Gece Kitaplığı, Ankara.
- ÖZER, Kemal (2006). "Onat Kutlar'ın Bendeki Görüntüsü", **Onat Kutlar Kitabı**, TÜRSAK ve Antalya Kültür Vakfı, 43. Altın Portakal Film Festivali Yayını, Antalya 2006, ss. 267-270.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI MERKEZ TEŞKİLATINDA GÖREV YAPAN PERSONELİN MOBBING YAŞAMA DÜZEYİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Yasemin PATTABANOĞLU*

Öz : Günümüzde rekabetin artmasıyla birlikte örgütlerde insan kaynağına verilen değer de artmaktadır. Örgüt yönetimleri çalışanların verimliliklerini ve iş hayatının kalitesini olumsuz yönde etkileyebilecek bütün faktörlerin ortadan kaldırılmasına çalışmaktadırlar. Ne var ki yine de örgütlerde insan kaynaklı birçok sorun ortaya çıkabilmektedir. Mobbing bu sorunların başında gelenlerden biridir. Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez örgütündeki personelin mobbing yaşama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini MEB merkez teşkilatında görev yapmakta olan 100 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Olumsuz Davranışlar Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi, ki-kare testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda personelin mobbinge maruz kalma düzeylerinde cinsiyet, yaş, eğitim durumu, MEB'deki görevi, MEB'deki görev yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Mobbing, yıldırma ,psikolojik şiddet, taciz, mağdur

* Millî Eğitim Bakanlığı.

EXAMINATION OF MOBBING EXPOSURE LEVEL OF PERSONNEL IN THE CENTRAL ORGANIZATION MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION ACCORDING TO SOME VARIABLES

Yasemin PATTABANOĞLU*

Abstract

As the competition has increased nowadays, the value given to human resources has risen as well. Managements of organizations try to eliminate all factors that might impact the productivity of employees and the quality of work life negatively. However; human related problems still occur within the organizations. Mobbing is one of the foremost of these problems. In this study, it has been aimed that examination of mobbing exposure level of personnel in the central organization Ministry of National Education (MoNE) according to some variables. It study is a descriptive one and survey method has been used. The study's sample consist of 100 staff members that work in central organization of Ministry of National Education. The study's data were collected by Negative Acts Questionnaire scale. In the analysis of the data, descriptive statistics, Independent sample t test, chi-square test, One way Variance Analysis (ANOVA) techniques were conducted. As result of the study it has been found that level of mobbing exposure of the staff were significantly differentiated according by gender, age, graduation, position in MoNE, variables.

Keywords: Mobbing, intimidation, psychological violence, harassment, victims

Giriş

Günümüzde rekabetin artmasıyla birlikte örgütlerde insan kaynağına verilen değer de artmakta olup kurumlar, çalışanların verimliliklerini ve iş hayatının kalitesini olumsuz yönde etkileyebilecek bütün faktörlerin ortadan kaldırılmasına önem vermektedirler. Buna rağmen yine de örgütlerde insan kaynaklı birçok sorun ortaya çıkmaktadır.

Mobbing bu sorunların başında gelmekte ve mobbing sürecinde kişi, çalışma ortamında yöneticileri ya da çalışma arkadaşları tarafından rahatsız edilmekte, bunun so-

* Ministry of National Education.

◆ Yasemin Pattabanoğlu

nucunda işe geç gelme, işten kaytarma, işi bırakma, uzun süreli izin alma gibi örgütsel etkinliği azaltacak davranışlara yönelmektedir.

Yapılan araştırmalarda, mağdurların işlerine ve işyerlerine sadık, duygusal zekâsı yüksek, dürüst ve onurlu olmaları gibi ortak özellikleri bulunduğu görölmüştür. Bu özelliklere sahip kişilerin, neden bu tarz olumsuzluklarla karşılaştıkları sorusuna cevap verememeleri de onları bu süreçte daha da yıkmaktadır. Susturulmuş ve yalıtılmış olan mağdur; hatayı kendisinde bulmakta, kendini suçlu hissetmekte ve kendi kendine bu düşüncelerle zarar verebilmektedir. Bu sürecin sonunda, istifa etmesi ya da işten çıkarılması ve tüm bunların yanında tedavi görmek zorunda kalması gibi olumsuz sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir.

Halbuki örgütlerde yeni stratejiler gereği tüm çalışanların örgütün eylem ve kararlarına katılımı benimsenmekte, örgütler takım çalışması, kendi kendini yöneten gruplar, örgütsel demokrasinin tabana yayılması, güçlendirme gibi yöntem ve uygulamalara daha fazla önem vermektedirler. Çalışanlar arasında daha fazla düzeyde bilgi paylaşımının ve uyumun gerçekleşmesi beklenirken, çeşitli nedenlerden dolayı çalışanların örgütlerine duyarsız ve çekimser kaldıkları gözlemlenmektedir. Bu duyarsızlaşma ve boş vermişlik durumları örgütte yeni fikirlerin, sinerjinin ve yaratıcılığın ortaya çıkmasını engelleyerek dolayısıyla örgütün başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görev yapan personelin mobbing hakkında farkındalığı var mıdır bu personelin mobbing yaşama düzeyi hangi seviyededir örgütün işleyişine etkisi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1. Çalışanların mobbing (yıldırma) yaşama düzeyinde cinsiyetlerine göre dağılım nasıldır?
2. Çalışanların mobbing (yıldırma) yaşama düzeyinde yaşlarına göre dağılım nasıldır?
3. Çalışanların mobbing (yıldırma) yaşama düzeyinde eğitim durumlarına göre dağılım nasıldır?
4. Çalışanların mobbing (yıldırma) yaşama düzeyinde görevine (kadro durumu-na) göre dağılım nasıldır?
5. Çalışanların mobbing (yıldırma) yaşama düzeyinde kurumdaki çalışma sürelerine göre dağılım nasıldır?
6. Çalışanların mobbing (yıldırma) hakkındaki farkındalıkları ne düzeydedir?

Kavramsal Çerçeve

Mobbing' in Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Mob fiili İngilizce'de bir yerde toplanmak, saldırmak ve rahatsız etmek gibi anlamlara gelmektedir. Birçok dilde bu terim çeviri yapılmaksızın, aynen mobbing olarak kullanılmaktadır. Bunun sebebi terimin birebir karşılığının bulunmasının zorluğudur. (Çobanoğlu, 2005, ss.19)

Mobbing sözcüğü dışında farklı kelimeler de aynı anlamı taşımakta; psikolojik yıldırma, psikolojik şiddet, baskı, psikolojik terör, kuşatma, taciz, rahatsız etme veya sıkıntı verme ve bezdiri gibi anlamları içinde barındırmaktadır ve yine bu anlamlar mobbing yerine de kullanılmaktadır. Bu kavram, yabancı kaynaklarda benzer olarak "workplacebullying" olarak da adlandırılmaktadır.(Gül, 2009, ss. 516, Tınaz ve diğ. , 2008, ss. 4)

Konrad Lorenz 60'lı yıllarda tanınmış bir bilim adamı olarak, mobbing terimini kurbanı yalnız bırakan ve umutsuzluk nedeniyle kişiyi intihara götürebilen bu davranışın ciddiyetini vurgulamak için kullanmıştır.

Sonrasında Heinemann, çocuklarda diğer çocuklara yönelik olarak sergilenen, genelde zorbalık denilebilecek davranışlar üzerinde çalışmıştır ve 1972 yılında da İsveç'te "Mobbing: Çocuklar Arasında Grup Şiddeti" adlı kitabını yayınlamıştır.

1983 yılında üç ergenlik çağındaki gencin intihar etmeleri üzerine, Norveç'te çok geniş çaplı bir araştırma başlatılmış ve araştırmada okullardaki zorbalık ve kurbanların durumları ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve bu çalışmada olguyu tanımlamak için zorbalık anlamına gelen "bullying" terimi kullanılmıştır.

İş hayatında mobbing kavramını da ilk olarak 1984 yılında İsveç'te "İş Hayatında Güvenlik ve Sağlık" konulu bir raporun içinde Dr. Leymann ileri sürmüştür. Olay daha öncelerden beri süregelmekte olmasına rağmen ilk kez bu toplantıda bilimsel olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda Leymann, zorbalık (bullying) teriminin okullarda, mobbing teriminin ise örgütlerde çalışanlar arasında yaşanan psikolojik şiddet davranışları için kullanılmasının uygun olduğunu belirtmiştir.(Özdemir ve Açıkgöz, 2007, ss. 912)

1988 yılında gazeteci Andrea Adams BBC'de yaptığı programlarda bu olguya kamuoyunun dikkatini çeken ilk isimdir. 1992'de "İşyerinde Zorbalık: Nasıl Karşı Konulabilir ve Üstesinden Gelinir?" isimli kitabını yayınlamıştır. (Özkul ve Çarıkçı, 2010, ss. 486)

Tim Field, "Görünürdeki Zorba" adlı kitabını yazmıştır. Bu kitap 1996 yılında yayımlanmış ve işyerinde zorbalığın nasıl tanımlanacağını ve ele alınacağını anlatıldığı bir kitap olmuştur. Kitapta zorbalık bir kişinin diğerine, güvenini ve özsaygısını zedeleyecek şekilde sürekli saldırı olarak tanımlanmıştır.

◆ Yasemin Pattabanoğlu

1997'de zorbalığa uğrayan kurbanlara yardım amacıyla "TheAndrea Adams Trust" adlı bir örgüt oluşturulmuştur. Bu örgüt, işyerlerinde bullying/zorbalık olarak adlandırılan davranışlar kapsamındaki araştırmaları yapma görevini üstlenen ilk siasiy olmayan ve kar gütmeyen vakıflardan birisi olma özelliğini taşımaktadır (İlhan, 2010, ss. 1180).

1998 yılında da Uluslararası Çalışma Örgütü "İşyerinde şiddet" başlıklı bir rapor hazırlamış ve bu raporda mobbing davranışları, zorbalık ve diğer şiddet hareketleri üzerinde durmuştur (Davenport ve diğ. , 2003, ss. 5-6).

Mobbing (Yıldırma) Süreci

Mobbing, örgüt içinde gerilimin ve çatışmalı bir iklimin oluşmasına neden olan tüm psikolojik faktörlerin birleşimi sonucunda ortaya çıkar, örgüt sağlığını bozan, çalışanların iş doyumunu ve çalışma barışını olumsuz yönde etkileyen temel bir örgütsel sorundur (Acar ve Dündar, 2008, ss. 112).

Bununla birlikte mobbing, işyerindeki sosyal stres kaynaklarının altkümüsi olarak da tanımlanabilmektedir. Öyle ki sosyal stres kaynaklarının temel özelliği de işyerinde çalışanların örgüt içindeki sosyal ilişkileriyle bağlantılı olmasıdır. Sosyal stres kaynakları günlük tartışmaların içinde yer alır. Mobbing, işyerinde bir taraftan günlük tartışmalardan meydana gelirken, diğer yandan da fiziksel ve cinsel şiddet gibi çok ciddi, bir insan hayatını olumsuz etkileyen kritik olayların oluşmasına da neden olmaktadır (Zapf, Knorzand Kulla, 1996, ss.217).

Mobbingin tarihsel sürecinde de görüldüğü üzere; çoğu zaman mantık dışı, yaş, ırk, cinsiyet ayrımı gözetmeden, rahatsız etme, taciz ve kötü davranış yoluyla herhangi bir kişiye yönelen saldırganlıklar mobbing olarak algılanmaktadır. Mobbing kişiyi iş yaşamından, hatta yaşadığı sosyal hayattan dışlamak amacıyla kasıtlı olarak yapılmaktadır.

İşyerinde işverenler veya diğer aynı statüdeki çalışanlar tarafından tekrarlanan saldırılar şeklinde de uygulanan bir çeşit psikolojik terör olarak da ifade edilen kavram; çalışanlara üstleri, asları veya eşit düzeydeki çalışanlar tarafından sistematik biçimde uygulanan her türlü kötü muamele, şiddet, aşağılama, tehdit gibi davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bir davranışın mobbing sayılması için bu davranışın, en az haftada bir kere bütünde 6 ay gibi bir süreye yayılması hatta bu süreyi geçmesi gerekmektedir (Leyman, 1996, ss.168).

Mobbingin bir diğer özelliği ise ayrımcılık boyutunun olmasıdır. Bir kişiye ya da bir gruba karşı olumsuz yönde farklı davranışlarda bulunma durumu vardır. Adaletsiz bir şekilde karşı cephe alınmaktadır. Bu durumda da çalışanlar arasında huzursuzluk, uyumsuzluk ve de ayrımcılık oluşmaktadır. Çalışanlar arasında oluşan bu durum gergin bir savaş ortamına dönüşmekte, düşmanca tavırlar ile birlikte fiziksel ve psikolojik bir terör ortamı oluşmaktadır (ZukauskasandVveinhardt, 2009, ss.104).

İşyerinde Mobbing (Yıldırma) Davranışları

Mobbing’de birine karşı bir cephe söz konusudur. Öyle ki bu süreçte, kişiyi küçük düşürücü hareketler ve davranışlar sergileyerek onu hedef alma, uyumsuzlukla suçlama, yalnızlaştırarak bunaltma, kötü imalar ve dışlayıcı tutumlar biçiminde işleyen bir iletişim süreci yaşanmaktadır. Kişinin hem kendisine hem de örgütteki görevine zarar vermeyi hedefleyen, ahlak dışı, düşmanca ve bireyi savunmasız ve çaresiz bırakan bir süreç olarak da görülebilir. Bu süreç yalnızca sözlü olarak değil, beden dili ile de uygulanabilmektedir.

Bu bağlamda mobbing de, kişinin kendini ifade etmesini engellemek için saldırılmaktadır. İş ve özel hayatı sürekli olarak eleştirilmektedir. Sosyal ilişkilerini zayıflatmak için, o yokmuş gibi davranılmaktadır. Arkasından dedikodu yayarak, onu küçümseyici konuşmalar yaparak, sosyal itibarı zedelenmeye çalışılmaktadır. Kendi işi dışında başkalarının işlerini de yapmaya zorlanarak, kendi işine zaman ayıramaz duruma getirilmek istenir ve yaşam ve iş kalitesi alt üst edilmeye çalışılır. Fiziksel olarak mağdurun altından kalkamayacağı işler verilerek, kişinin sağlığını tehlikeye atmak için uğraşmaktadır(Uzunçarşılı ve Yoloğlu, 2007, ss.2).

Zaman geçtikçe kişi, artan sıkıntıyla birlikte sosyal sorunlar yaşamaya başlayacak ve tüm bunların sonunda da hastalanabilecek, hatta intiharı düşünme noktasına gelecektir (Davenport ve diğ. , 2003, ss. 15-16).

Bununla birlikte mobbing uygulamalarında, mobbing uygulayan kişi bazen yalnız bazen yanına başka kişileri de dâhil ederek kişiyi tamamen çaresiz bırakabilmektedir.

Mobbingci kendi tarafında yer alanların da yardımını alarak, işyerinde kişinin performansını engellemeye ve olumsuz çalışma ortamı oluşturmaya çalışmaktadır. Bilinçli ve sistematik bir şekilde, mağdur kişiyi utandırmaya, rencide etmeye çalışmakta ve mağdurun diğer çalışanlardan yardım istemesini engellemektedir (Özkul ve Çarıkçı, 2010, ss. 483-484).

Mobbing çok değişik biçimlerde uygulanmaktadır. Kişiyi yalancılıkla suçlamak, onunla alay etmek, hakkında dedikodu çıkarmak veya onunla ilişkiyi kesmek mobbing uygulamasında kullanılan sadece birkaç türdür. Aynı zamanda kurbanın kendine olan özgüvenine ve özsaygısına yönelik yapılan saldırılar da bu biçimlerdenidir. Mobbing sürecinde şiddet giderek arttırılmaktadır.

Mobbing (Yıldırma) Türleri ve Nedenleri

Genel olarak en az iki tip mobbingden söz edilmektedir. Biri hassas/duyarlı mobbing, diğeri ise stratejik mobbingdir.

Duyarlı mobbing’ de, olaylar iki kişi arasında gerçekleşmektedir. Sıklıkla amir ve çalışan arasında olmakla birlikte aynı zamanda çalışanların kendi aralarında da yaşanmaktadır.

◆ Yasemin Pattabanoğlu

Stratejik mobbing' de ise örgüt kasıtlı olarak çalışanlarına mobbing uygulanmasını sağlamaktadır. Özellikle özel sektörde faaliyet gösteren firmalar, işine son vermek istedikleri çalışanlarına mobbing uygulayarak onları bir nevi istifaya zorlamaktadırlar (Campo G. and E. Fattorini, 2007, ss. 38).

Yıldırmanın nedenleri ile ilgili alanda araştırma yapanlar arasında fikir ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Gerçekte yıldırmanın nedenlerini ayrıntılı bir biçimde tanımlayan bir araştırmanın henüz yapılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, bu nedenlerin nesnel olarak tanımlanmasını sağlayacak, kontrol edilemeyen değişkenlerin etkisini ortadan kaldıracak yönetime dayalı sorunların da çözüldüğünü ifade etmek güç görünmektedir.

Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunluğunun görüşmeye dayalı ve görüşme formundaki sorularla sınırlı olduğu görülmektedir. Örgütlerde yaşanan yıldırmanı tek bir nedene bağlamak hatalı bir yaklaşım olabilir. Yıldırmanın birden fazla nedenin aynı anda etkileşime geçmesi ile ortaya çıkabilmesi bu durumun başlıca nedenleri arasında gösterilebilir. Yıldırmanın nedeni olan bir durum, aynı zamanda yıldırmanın sonucu da olabilmektedir. Her örgütün kültürel farklılıklarından dolayı bir örgütte yıldırma nedeni olan bir durum, başka bir örgütte hiç yaşanmamış olabilir (Zapf, 1999).

Lewis (2002) yıldırmanın yönetsel, örgütsel ve bireyler arası ilişkilerden kaynaklanan nedenleri olabileceğini ileri sürmektedir. Örgütlerdeki kaynakların kıtlığı, kıskançlık, yanlış anlaşılma, bireylerin kişilik özellikleri gibi pek çok neden yıldırmanın oluşmasında etkili olabilir. Bu durum, örgütlerde yaşanan yıldırmanın tekli neden, tekli sonuç ilişkisine göre açıklanmasını imkânsız hâle getirmektedir (Hoel, Einarsen, Keashley, Zapf ve Cooper, 2003).

Yapılan araştırmalarda, uzun süre yıldırma mağduru olan kişilerin sosyal fobi, konsantrasyon eksikliği, melankoli, sinirli ve saldırgan davranışlar, duyarsızlık ve uykusuzluk sorunları yaşadıklarını saptamıştır.

Yıldırmanın nedenleri yıldırma maruz kalanlara ve yıldırmanın yaşandığı ortama göre iki kategoride incelenebilir. Einarsen (1999) yıldırma maruz kalanların bu süreci yaşamalarının temel nedeni olarak kıskançlığı göstermektedir.

Aynı zamanda özgüven eksikliği, yetersiz iletişim ve uyuşmazlığın da bu süreçte etkili olabileceğini ifade etmektedir. Bazı araştırmalarda da yıldırma maruz kalanların bu durumu yaşama sebebi, yüksek özgüvenleri ve ulaşılamayacak olmalarıdır. Bu durum karşısında yıldırma teşebbüs edenlerin provakasyona gelebilen iş görenler oldukları ifade edilmektedir. Başkalarına yıldırma eylemi içinde olan kişiler incelendiğinde, bu iş görenlerin saldırgan ve zayıf karakterli oldukları görülmektedir (Randall, 1997).

İşyerinde Mobbing (Yıldırma) Sürecinde Rol Alanlar

İşyerlerinde ortaya çıkan mobbing süreci içerisinde rol alanlar üç türde kategorilendirilmiştir. Bunlar;

1. Mobbing uygulayanlar (saldırganlar, tacizciler),
2. Mobbing mağdurları (kurbanlar),
3. Mobbing izleyicileri.

Mobbingciler, ancak çevrelerinde sergiledikleri davranışlarla tanımlanabilmektedirler.

En sık rastlanan mobbingci tipleri:

Narsist Mobbingciler

Narsist mobbingciler, duymaya aciz oldukları acılarını ve kabul etmeyi reddettikleri iç çatışmalarını, bir başkasına yükleyerek dengelerini bulmaya çalışan kişilerdir. Kendini sürekli olarak diğerlerinden üstün gören ve bunun kabul edilmesini arzulayan kimselerde narsist kişilik bozukluğu adı verilen zihinsel bir bozukluk vardır (Davenport, Schwartz, Elliot, 2003, ss.42).

Narsizm belirli bir ölçüyü aştığında son derece tehlikeli bir nitelik kazanır. Bu tür kişiliğe sahip olanlar kendini beğenmişliklerine doyum sağlamaktan alıkonulduklarında hiç değilse başkalarına üzüntü vermek, acı çektirmek isterler. Güçsüzlere güçlerini kanıtlamaya kalkarlar (Adler, 2006, ss.200).

Hiddetli, Bağırğan Mobbingciler

Bu kişiler, korku verip yıldırarak kontrol sağlamaya çalışırlar. Karakterleri nedeniyle duygularını kontrol edemezler. Hiç sebep yokken etraflarındakilere bağırır, çağırır, küfür ve beddua ederler, daha sonra hiçbir şey olmamış gibi işlerinin başına dönüp çalışabilirler. Her şeyin onların söylediği şekilde yapılmasını isterler ve sık sık amirin veya patronun kendileri olduğunu hatırlatırlar. Aradıkları kişiyi, yerinde bulamamalarına tahammülleri yoktur. Bu kişiler içlerindeki öfkeyi engelleyemedikleri ve problemleriyle başa çıkmayı başaramadıkları için başkalarıyla uğraşırlar. Kişilerin duygu ve düşüncelerini aşağılarlar. Hedef aldıkları kişileri, işlerini kaybetmek veya işlerini değiştirmekle tehdit ederler. (Tınaz, 2011, ss.72).

İki Yüzlü Mobbingciler

Başkalarının üstünlüğünü, başarılarını ve yükselmelerini hazmedemedikleri için devamlı yeni kötülüklerin peşindedirler. Karşısındakini strese sokmak ve mahvetmek için devamlı yeni yollar ararlar. Yaptıkları her şeyin çok iyi bilincindedirler. Saldırganlıklarını gizlemek için sürekli gülümserler. Arada bir iyilikler de yaparlar. Başkalarına kendilerini iyi gösterirken hedeflerine karşı sürekli kaba davranışlarda ve olumsuz

◆ Yasemin Pattabanoğlu

yorumlarda bulunurlar. Mobbing mağduruna karşı hiçbir şekilde esnek davranmazlar (Tınaz, 2011).

Megaloman Mobbingciler

Megaloman kişilik yapısına sahip bu kişiler bireysel farklılıklara, başkalarının beceri ve yeteneklerine önem vermezler. Kendilerini büyütme gereksinimi ve numara yapma, kişiliklerinin en önemli özelliklerinden olan megaloman mobbingciler, kendilerine güvensizliklerini, başkalarına karşı kıskançlık, nefret ve saldırganlık şeklinde yansıtır. Hedeflerine sessiz işkence yaparlar. Aniden tüm ilişkilerini keser, toplantılara katılımı engeller, verdikleri bilgileri değiştirir ve çağrılara cevap vermezler. Mağdurun duyamayacağı kadar alçak sesle konuşur, yorumlanması güç yanıtlarla mağdurun aklını karıştırırlar. Koşullara göre yöne kurallar uydururlar ve kendileri dışında herkesi uymak zorunda bırakırlar. İşyerindeki başarılarıyla kariyer yolları açık olan hedeflerinin kariyer yollarını kapatmaya çalışırlar (Tınaz, 2011).

Eleştirici Mobbingciler

Sürekli olumsuzdurlar, hata ararlar. Hep konuşur şikâyet ederler, etrafındakileri şikâyetleriyle bıktırırlar. Diğer çalışanları sürekli çalışmaya ittikleri için kendi yöneticileri tarafından sevilirler. Başkalarının yaptığı işten hiç memnun kalmaz, sürekli eleştirirler. Yaptıkları tüm eleştirilerine karşın herhangi bir çözüm önermezler. (Tınaz, 2011)

Hayal Kırıklığına Uğramış Mobbingciler

Çalışma yaşamı dışında yaşanan tüm olumsuz duygular, tüm yetersizlikler veya kötü deneyimler, bu mobbingciler tarafından işyerinde başkalarına yansıtılır. Daima başkalarına karşı kıskançlık ve haset duyguları mevcuttur. Hayal kırıklığına uğramış Mobbingciler gurubunda kadınların daha sık yer aldığı gözlenmektedir. Kadın karakteri duygusal ve ailevi değerlere daha fazla odaklandığından karşısına çıkan problemlerden daha çok etkilenmesi doğaldır. (Tınaz, 2011)

Mobbing Mağdurları (Kurbanlar)

Mobbing' de hedef mağdur olma riski, tüm işyerlerinde ve tüm kültürlerde herkes için geçerlidir. Mobbing sürecinin mekanizması, farklı işyerlerinde farklı şekilde gelişse de, genelde süreç içerisinde çok tipik, benzer bir yol izlenir. Mobbing olgusunda mağdur rolünü oynamaya aday bir kişilik tiplmesi mevcut değildir. Ancak işyerlerinde dört farklı tipteki kişi, mağdur olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. (Tınaz, 2006/4, ss.11-22)

Yalnız bir kişi: Bu kişi, erkeklerin yoğun olduğu bir ofiste çalışan tek bir kadın veya kadınların çok sayıda olduğu bir işyerinde çalışan tek bir erkek olabilir. (Tınaz, 2006)

Acayip bir kişi: Bir şekilde diğerlerinden farklı ve başkalarıyla kaynaşmayan herhangi bir kişi söz konusudur. Bu, farklı tarzda giyinen bir birey olabileceği gibi, engelli veya yabancı bir kişi de olabilir. Bazen, sırf evlilerin bulunduğu bir ofiste tek bekâr

veya sadece bekârların çalıştığı bir ofiste tek evli kişi olmak dahi, mobbinge maruz kalmaya yeterli nedendir. Azınlık bir gruba dâhil olan kişinin mobbinge uğrama olasılığı çok yüksektir. (Tınaz,2006)

Başarılı bir kişi: Önemli bir başarı göstermiş, amirinin veya doğrudan yönetimin takdirini kazanmış ya da bir müşterinin övgüsünü almış bir kişi, kolayca çalışma arkadaşları tarafından kiskanılabilir. Bireyin arkasından her türlü oyunlar oynanır, söylentiler çıkarılır ve çalışması sabote edilebilir.(Tınaz,2006)

Yeni gelen kişi: Daha önce o pozisyonda çalışan kişinin çok seviliyor olması veya yeni gelenin, orada çalışanlardan daha fazla bir takım özelliklerinin bulunması, mobbing kurbanı olma riskini artırır. Kişi, daha kaliteli olabilir veya hatta sadece daha genç ya da güzel olabilir. Mobbing sürecini, klasik bir dram olarak değerlendirirsek: Oyun içinde zararı en fazla gören aktör kurbandır. Mobbing oyununun kuralları, kurban tarafından değil, mobbingi yapan tarafından belirlenir. Mobbing mağduru, tek başına hiçbir kuralı değiştiremez. Kurban, kuralları başkalarının belirlediği bir oyun içindeki rolünü kabullenmek zorundadır(Tınaz,2006).

Mobbing İzleyicileri

Mobbing sürecinde izleyici olarak rol alanlar, iş arkadaşları, amirler ve yöneticiler gibi sürece doğrudan doğruya karışmayan, ancak bir şekilde süreci algılayan, yansımalarını yaşayan, bazen de sürece katılan kişilerdir. İzleyici tiplerini, sergiledikleri davranışlara göre gruplamak mümkündür:(Tınaz,2006/4,ss.11-22)

Diplomatik İzleyici

Bir çatışma olgusu karşısında daima uzlaşmadan yana olan kişidir. Genelde aracı rolünü oynaması nedeniyle başkaları tarafından sevilen veya nefret edilen bir kişidir. Bu tarz bir izleyici, örgüt içinde aldığı tepkiler sonucunda ileride kurban konumuna düşme tehlikesiyle karşı karşıyadır.

Yardakçı İzleyici

Bu izleyici, adeta bir emir eri gibi davranır, mobbingciye çok sadıktır. Ancak bu özelliğinin pek fark edilmesini istemez. Kendisini güvenilir bir iş arkadaşı olarak gösterse de amirinin bir başka kişiye karşı psikolojik şiddet uyguladığını anladığı an ona destek vermekten geri kalmaz.

Fazla İlgili İzleyici

Başkalarıyla ve başkalarının problemleriyle ilgilenen izleyici tipidir. Bazen başkalarının özel alanlarına ve konularına zorla girmeye çalışır, ısrarcıdır. Yardım arayışı içinde olan kurban dahi, zamanla rahatsız olur, kaçış yolları arar.

Bir Şeye Karışmayan İzleyici

Bu tip izleyici, ortaya çıkmaktan ve herhangi bir şeye karışmaktan hiç hoşlanmaz. Tüm olan bitenlerden uzak durmaya çalışır; konuyla ilgili hiçbir fikir beyan etmez.

◆ Yasemin Pattabanoğlu

Mobbingciye yardımcı olmamakla birlikte, uygulanan psikolojik tacize karşı da tamamen ilgisiz ve duyarsızdır.

İki Yüzlü İzleyici

Görünüşte hiçbir şeye karışmayan bir birey izlenimini oluştursa da, gerçekte belli bir görüş ve düşünceye hizmet etmektedir. Bu tarz bir izleyici, sonunda mobbingciye destek çıkar veya kendine de psikolojik taciz uygulanacağından korkarak kurbanı yardım etmeyi reddeder.

İşyerinde Mobbing' in (Yıldırma) Etkileri ve Mücadele Yöntemleri

İşyerinde yaşanan mobbing süreci sonucu, çoğunlukla mağdurlar kendilerini yalnız hissederler. Kendilerine güven duygularını yitirir, kendilerini tanıyamaz hale gelirler. Sürekli duygusal saldırılar, kişinin sağlığını, görünüşünü ve düşünce biçimini olumsuz etkiler. Tekrarlayan saldırılar normal akıl yürütme ve iletişim yollarını değişime uğratar.

Mağdurlar saldırganlaşır, anlamsız şeylere anlam vermeye çalışırlar. Korkuları ve ihanete uğramışlık duyguları davranışlarını ve özdenetimlerini etkiler. Sonunda yardım aramaya karar verdiklerinde, işlevleri, fiziksel sağlıkları ve/veya ruhsal durumları mobbingden o kadar etkilenmiştir ki onlara destek olmak isteyenler için bile “zor bir vaka” olarak görünürler. Artık mağdur, suçlanan kişidir ve mobbingin sorumluluğu ona yüklenir.

İnsanlar mobbinge maruz kaldığı zaman, hayatlarında stres yaratan başka şeyler konusunda da özellikle kırılgan olabilirler. Normalde, biraz da mutlu iken, üzüntü ve endişelerle olumlu bir şekilde başa çıkabilirler. Ayrıca, evdeki gerilimler, insanın iş çevresinde kendini ne kadar rahat hissedeceğini etkileyebilir. Problemlili ilişkiler iş verimini olumsuz etkiler ve bu da mobbingi yoğunlaştırabilir.

İş yaşamında görülen anti sosyal bir davranış olan mobbing sadece mağduru değil, aynı zamanda onun aile bireylerini ve aile yaşamını derinden etkiler. Bireyin özel yaşamına yansması sonucu karı koca ilişkilerinin, ebeveyn çocuk ilişkilerinin ayrıca çocukların psikolojik gelişimlerinin de olumsuz etkilenmesi beklenir. Bu noktada mağdurun işyerinde maruz kaldığı davranışların ne kadarını aile ortamına taşıdığı önem kazanır. Aile bireylerinin arasındaki bağlılık ve fiziksel yakınlık mobbing sürecinin ilk evrelerinde mağrura büyük yarar sağlar. Onların verdiği destek ve sevgiyle ayakta durmaya işyerinde arkasından çevrilen dolaplara dayanmaya çalışır. Eğer aile bireyleri mağdurun bu durumuna destek vermek yerine onu bir mobbing kurbanı olarak değil kendisine yanlış meslek seçmiş, hayatı boyunca hata yapmış başarısız bir insan olarak görürlerse mağdur kendini aniden ikinci bir mobbing süreci içinde bulacaktır ve bunların sonucunda eşlerin boşanması, ailenin dağılması, çocukların yaşadığı olumsuz deneyimler ve duygular, çeşitli tedavi masrafları, ailenin giderlerinde fazlalıklar yaratacaktır.

Mobbingle mücadelede en önemli husus soruna ilişkin farkındalığın, mağdurun kendisi, işveren, iş arkadaşları ve tüm toplum tarafından aynı önemde sağlanmış olmasıdır.

Mobbing sürecinde herkes durdurmak için bir şeyler yapmalıdır. Aksi halde bu süreç mağdurda, kurumda ve toplum düzeyinde onarılması olanaksız zararlara sebep olacaktır. Ancak bir şeyle mücadele etmek için öncelikle o konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Bu sebeple kamuoyunun bilgilendirilmesi duyarlılığın artırılması için yapılacak çalışmalar önemlidir. İnsanlar bu olguyu tanımayı öğrendikleri takdirde önceden yaşamış oldukları veya şu anda yaşadıkları deneyimleri de değerlendirmeye başlar, daha gerçekçi bir bakışla analiz edebilirler. Ayrıca bir olgudan ve bu olgunun yarattığı zararlardan kaynaklanan korkunun şiddeti, karşılaşılan durumun ne olduğu bilindiği takdirde büyük ölçüde azalacaktır.

Çünkü bireyin, bilinmez ve çaresizliğin karşısında duyduğu korku ve endişeyle kendi içinde tek başına mücadele edebilmesi çok güçtür. Mobbinge maruz kalan birey ruhsal ve fiziksel sağlığının bozulduğunu algılamaya ve bir şekilde çözüm bulabilmek amacıyla yardım aramaya başlar. Fakat yardım alabilmek amacıyla başvuru kaynakları bu konuda yeterli ve gerekli bilgilerle donanmamışlarsa kurban seçilen bireyin problemlerinin gerçek nedenlerini belirlemede ve ona yol göstermede zorlanacak, yetersiz kalacaklardır. Bu sebepten dolayı mobbing ve mobbing süreci hakkında tüm toplumun bilgilendirilmesi mobbingle mücadeleyi başarıya ulaştıracaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görevli personelin mobbing yaşama düzeyini belirlemek amacıyla araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı birimlerinde görevli 1800 personel, örneklemini de Bakanlığın değişik birimlerinde çalışan ve belirtilen kadrolarda görevli 100 kişi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görevli idari personelin mobbing yaşama düzeyini belirlemek için anket tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Einarsen ve Raknes, (1997) tarafından geliştirilmiş, Cemaloğlu, (2007) tarafından Türkçeye çevirisi yapılan Olumsuz Davranışlar Ölçeğine (NAQ) kişisel bilgiler eklenerek hazırlanan anket soruları idari personele dağıtılarak doldurulması istenmiş ve toplanan veriler

◆ Yasemin Pattabanoğlu

analiz yapılmak üzere işleme alınmıştır.19 maddeden oluşan, Olumsuz Davranışlar Ölçeğinin her maddesi için anketi cevaplayanlara, son bir yıl içinde ne kadar sıklıkla yıldırma maruz kaldıkları sorulmuştur. Bu sıklık hiçbir zaman, ara sıra, her ay, her hafta, her gün şeklinde sıralanmıştır. **Bu tür olumsuz davranışlara her gün, her hafta, her ay ve ara sıra maruz kalanların mobbing (yıldırma) ile karşı karşıya oldukları varsayılmıştır.**

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracından bilgi toplamak için; 100 kişinin katılımı ile gerçekleştirilen mobbing yaşama düzeyi anketinin istatistik analizi SPSS 22 (İstatistik Package for Social Sciences) istatistik programında anket formlarındaki yanıtlar kodlanıp Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, T-testi ve Ki-kare testleri gibi işlemlerden yararlanılarak veriler analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tabloda ankete katılanların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, MEB'deki görevi, MEB'deki çalışma süresi ve mobbing bilgisi değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, MEB'deki Görevi, MEB'deki Görev Yılı ve Mobbing Bilgisi Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmiş Yüzde
Cinsiyet	Kadın	38	38,0	38,0	38,0
	Erkek	62	62,0	62,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	
Yaş	18-25	6	6,0	6,0	6,0
	26-35	21	21,0	21,0	27,0
	35-40	13	13,0	13,0	40,0
	40-45	29	29,0	29,0	69,0
	45 üstü	31	31,0	31,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında Görev Yapan Personelin Mobbing Yaş.... ♦

		Ortaokul	1	1,0	1,0	1,0
Eğitim Durumu		13	13,0	13,0	14,0	
Lise						
Ön lisans		24	24,0	24,0	38,0	
Lisans		47	47,0	47,0	85,0	
Yüksek lisans		15	15,0	15,0	100,0	
Toplam		100	100,0	100,0		
	Daire Başkanı	8	8,0	8,0	8,0	
	Şube Müdürü	17	17,0	17,0	25,0	
Görevi	Şef	44	44,0	44,0	69,0	
	Memur	31	31,0	31,0	100,0	
	Toplam	100	100,0	100,0		
	0-2	8	8,0	8,0	8,0	
	2-5	8	8,0	8,0	16,0	
	5-10	19	19,0	19,0	35,0	
Çalışma Süresi	10 yıl üzeri	65	65,0	65,0	100,0	
	Toplam	100	100,0	100,0		
	Evet	79	79,0	79,0	79,0	
Mobbing Bilgisi	Hayır	21	21,0	21,0	100,0	
	Toplam	100	100,0	100,0		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre ankete katılan 100 kişiden yüzde %62'si erkek, yüzde %38'i kadındır.

Ankete katılanların %6'sı 18-25 yaşları arasında, %21'i 26-35 yaşları arasında, %13'ü 35-40 yaşları arasında, %29'u 40-45 yaşları arasındadır. %31'i ise 45 yaş ve üzerindedir.

Ankete katılanların %47'lik kısmının eğitim düzeyi lisans, % 24'lük kısmının ön lisans, %15'lik kısmının yüksek lisans, %13'lük kısmının lise, %1'i ortaokul seviyesindedir. Katılımcılardan eğitim düzeyi ilkököl ve doktora seviyesinde olan yoktur. MEB'da çalışan personelin %71' inin eğitim durumu lisans ve ön lisans seviyesindedir.

MEB'deki görevi değişkenine göre ankete katılanların %43'ü Şef, %31'i Memur, %17'si Şube Müdürü ve % 8'i Daire Başkanı, kadrolarında çalışan personelden oluş-

◆ Yasemin Pattabanoğlu

turmaktadır. Frekans ve yüzde dağılımına göre de katılımcıların % 44 oranı ile Şef kadrosunda çalışanlardan oluştuğu görülmüştür.

MEB'deki görev yılı değişkenine göre katılımcıların % 65'ini 10 yıl ve üzerinde çalışanlar, %19'unu 5-10 yıl arasında çalışanlar, %8'ini 2-5 yıl arasında çalışanlar, % 8'ini 0-2 yıl arasında çalışanlar oluşturmaktadır. Bu tablodan MEB merkez teşkilatında çalışan personelin çoğunluğunu 10 yıl ve üzerinde çalışan tecrübeli personelin oluşturduğu da söylenebilir.

Aşağıdaki tabloda cinsiyet, yaş, eğitim durumu, MEB' deki görevi, MEB'deki görev yılı değişkenlerine göre t-testi bulguları gösterilerek analiz edilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, MEB'deki Görevi, MEB'deki Görev Yılı Değişkenlerine Göre T Testi

	Test Değeri = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Anlam Farkı	95% Güven Aralığı Farkı	
					Alt	Üst
Cinsiyet	33,208	99	,000	1,620	1,52	1,72
Yaş	27,784	99	,000	3,580	3,32	3,84
Eğitim	49,696	99	,000	4,620	4,44	4,80
Meb Görevi	33,159	99	,000	2,980	2,80	3,16
Görev Yılı	36,130	99	,000	3,410	3,22	3,60

$P < 0,05$ hipotezine göre

H_0 : değişkenlere göre mobbing yaşama düzeyi arasında ilişki yoktur.

H_1 : değişkenlere göre mobbing yaşama düzeyi arasında ilişki vardır.

Cinsiyet değişkenine kadına (1), erkeğe(2) değerleri verilmiş olup, ankete katılanların (1,62) değeri ile çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır.

Yaş değişkenine 1 ile 5 arasında değerler verilmiş olup, ankete katılanlardan mobbing yaşama düzeyinde anlamlı ilişki olduğu ve bu ilişkiyi oluşturan aralığın (3,580) ile 40-45 yaş aralığında birikmiş olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu değişkenine 1(İlkokul), 2(Ortaokul), 3(Lise), 4(Ön lisans), 5(Lisans), 6(Yüksek Lisans) ve 7(Doktora) gibi 1-7 arasında değerler atanmıştır. Ankete katılanların eğitim düzeyi en düşük ortaokul, en yüksek yüksek lisans aralığında ve (4,62) ile eğitim düzeyinin genel olarak lisans seviyesinde olduğu görülmektedir. Eğitim durumu ile mobbing yaşama düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

MEB' deki görevi değişkenine 1(Daire Başkanı), 2(Şube Müdürü), 3(Şef) ve 4(Memur) gibi 1-4 arasında değerler atanmıştır. Ankete katılanların (2,98) ile çoğunluğu-

nu MEB' deki görevi Şef olanlar oluşturmaktadır. MEB'deki görevine göre mobbing yaşama düzeylerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. MEB merkez teşkilatında çalışan personelden Şeflerin daha çok mobbing davranışlarına maruz kaldığı da söylenebilir ancak, kadrolara göre ankete katılanların sayısı eşit olsaydı bu oranın da değişebileceği göz önüne alınmalıdır. Fakat anketi doldurmaya karşı bu ankette belirtilen kadroların aynı düzeyde gönüllü olmadıkları ve bazı kadrolarda çalışanların çekimser kaldıkları da bilinmelidir.

MEB' deki görev yılı değişkenine 1=(0-2), 2=(2-5), 3=(5-10) ve 4=(10 ve üzeri) gibi 1-4 arasında değerler verilmiş olup, ankete katılanların (3,41) değeri ile çoğunluğunu 10 yıl ve üzeri çalışan personel oluşturmaktadır. Kurumdaki çalışma sürelerine göre mobbing yaşama durumunun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Çalışanların mobbing (yıldırma) hakkındaki farkındalıkları ne düzeydedir?

Tablo 3. MEB' de Görev Yapan Personelin Mobbing Bilgisi ve Etkileyen Değişkenlere Göre Dağılımı

	Mobbing bilgisi	N	Anlam	Std. Sapma	Std. Hata Anlamı
Eğitim	Evet	79	4,71	,908	,102
	Hayır	21	4,29	,956	,209
MEB Görevi	Evet	79	2,90	,942	,106
	Hayır	21	3,38	,740	,161

Ankete katılanların %79'u mobbing hakkında bilgi sahibi olduğunu, %21'i ise mobbing hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiş olup, ankete katılanların eğitim seviyesinin (4,71 - 4,29) ile genel olarak lisans düzeyinde olduğu görülmüştür. Mobbing hakkında bilgi sahibi olup olmadığı sorusuna Evet cevabı verenler ile Hayır cevabı verenler arasındaki eğitim seviyesinde çok fark olmaması eğitim durumu ile mobbing bilgisi hakkında bağımlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Yine ankete katılanların %79'u mobbing hakkında bilgi sahibi olduğunu ve MEB'deki görevinin genel olarak (2,90) ile Daire Başkanı ve Şube Müdürü ve Şef kadrolarında çalıştığı, kalan %21'inin ise (3,38) ile Memur kadrolarında çalıştığı görülmüş olup, mobbing hakkında bilgi sahibi olup olmadığı sorusuna Evet cevabı verenler ile Hayır cevabı verenler arasındaki MEB' deki görevi durumuna göre fark bulunması personelin MEB'deki görevi ile mobbing bilgisi hakkında bağımlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki tablolarda belirtilen bu değişkenlere göre mobbing yaşanma düzeyi anlamlı olan soruların çapraz tablolar yoluyla ilişkileri analiz edilmiştir.

◆ Yasemin Pattabanoğlu

Tablo 4. Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, MEB’ deki görevi, MEB’ deki görev yılı değişkenlerine göre bazı soruların çapraz tablo dağılımı

Görmezlikten Gelme		Hakkında Dedikodu					Toplam	
		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Her ay	Her hafta	Her gün		
Hiçbir Zaman	Cinsiyet	Kadın	9	3		1	13	
		Erkek	19	11		0	30	
	Toplam	28	14		1	43		
Ara Sıra	Cinsiyet	Kadın	4	16	1	1	0	22
		Erkek	8	20	1	0	1	30
	Toplam	12	36	2	1	1	52	
Her Ay	Cinsiyet	Kadın		2				2
		Erkek		1				1
	Toplam		3				3	
Her Hafta	Cinsiyet	Erkek				1	1	
Her Gün	Toplam					1	1	
Toplam	Cinsiyet	Kadın	13	21	1	2	1	38
		Erkek	27	32	1	1	1	62
	Toplam	40	53	2	3	2	100	
Örke Hedefi Olmak		Taciz			Toplam			
		Hiçbir Zaman	Ara Sıra					
Hiçbir Zaman	Cinsiyet	Kadın		27	0	27		
		Erkek		46	1	47		
	Toplam		73	1	74			
Ara Sıra	Cinsiyet	Kadın		10	0	10		
		Erkek		13	1	14		
	Toplam		23	1	24			
Her Ay	Cinsiyet	Erkek		1		1		
	Toplam		1		1			
Her Hafta	Cinsiyet	Kadın		1		1		
	Toplam		1		1			
Toplam	Cinsiyet	Kadın		38	0	38		
		Erkek		60	2	62		
	Toplam		98	2	100			
		Dışlanma				Toplam		
		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Her Ay	Her Hafta		Her Gün	
Yaş	18-25	1	3	1	0	1	6	
	26-35	11	8	2	0	0	21	
	35-40	2	8	2	0	0	12	

Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında Görev Yapan Personelin Mobbing Yaş..... ◆

		40-45	12	12	3	1	1	29
		45 üstü	14	16	1	0	0	31
Toplam		40	47	9	1	2	99	
		Önemsiz görev					Toplam	
		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Her Ay	Her Hafta	Her Gün		
Yaş		18-25	1	4	0	0	1	6
		26-35	8	10	1	2	0	21
		35-40	4	7	0	1	1	13
		40-45	14	11	1	0	2	28
		45 üstü	21	9	1	0	0	31
Toplam		48	41	3	3	4	99	
		Yeterlilik					Toplam	
		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Her Ay	Her Hafta	Her Gün		
Eğitim		Ortaokul	0	1	0	0	0	1
		Lise	8	4	1	0	0	13
		Ön lisans	9	10	3	1	1	24
		Lisans	24	18	0	3	2	47
		Yüksek lisans	8	7	0	0	0	15
Toplam		49	40	4	4	3	100	
		Önemsiz Görev					Toplam	
		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Her Ay	Her Hafta	Her Gün		
MEB		Daire Başkanı	3	5	0	0	0	8
		Şube müdürü	9	6	0	2	0	17
Görevi		Şef	23	17	2	0	1	43
		Memur	13	13	1	1	3	31
Toplam		48	41	3	3	4	99	
		Bilgilerin Saklanması					Toplam	
		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Her Ay	Her Hafta	Her Gün		
MEB		Daire başkanı	3	4	1	0	0	8
		Şube müdürü	8	7	1	0	1	17
Görevi		Şef	14	26	2	1	1	44
		Memur	16	9	2	2	2	31
Toplam		41	46	6	3	4	100	
		Aşırı İş Yüğü					Toplam	
		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Her Ay	Her Hafta	Her Gün		
Görev	0-2	3	4	1	0	0	8	
Yılı	2-5	3	4	1	0	0	8	
	5-10	6	11	2	0	0	19	
	10 yıl üzeri	25	30	3	2	5	65	
Toplam		37	49	7	2	5	100	

◆ Yasemin Pattabanoğlu

		İmkânsız Görev					Toplam
		Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Her Ay	Her Hafta	Her Gün	
Görev	0-2	5	2	1	0	0	8
Yılı	2-5	5	3	0	0	0	8
	5-10	9	9	1	0	0	19
	10 yıl üzeri	37	23	3	1	1	65
Toplam		56	37	5	1	1	100

“Birilerine yaklaştığınızda, görmezlikten gelinmeniz, hiçe sayılmanız ya da düşmanca karşılanmanız” sorusuna ara sıra yanıtı verenlerin % 30’ unu erkekler, % 22’ sini kadınlar oluşturmaktadır. Olumsuz olan bu davranışa kadınlara oranla daha çok erkeklerde rastlanmaktadır.

“Hakkınızda dedikodu ve söylentilerin çıkartılması” sorusuna ara sıra yanıtı verenlerin % 32’ sini erkekler, % 21’ ini kadınlar oluşturmaktadır. Olumsuz olan bu davranışa da daha çok erkeklerde rastlanmaktadır. Fakat bu iki soruya daha fazla erkeklerde rastlanmasının nedeni olarak ankete katılanların %62’ sinin erkek olmasından da kaynaklı olduğu düşünülebilir.

“Tehdit edilme, fiziksel tacize ya da “cinsel” tacize uğramanız” sorusuna hiçbir zaman yanıtı verenlerin % 60’ ını erkekler, % 38’ ini kadınlar, yine bu soruya ara sıra yanıtı verenlerin % 1’ ini erkekler, % 1’ ini kadınlar oluşturmaktadır. Olumsuz olan bu davranışın Cinsiyete göre farkı olmadığı, hem kadın hem erkeklerin % 98 oranında bu davranışa maruz kalmadıkları görülmüştür.

“Bağırılmak ya da anlık öfkenin hedefi olmak” sorusuna hiçbir zaman yanıtı verenlerin % 47’ sini erkekler, % 27’ sini kadınlar ve yine bu soruya ara sıra yanıtı verenlerden % 13’ ünü erkekler, % 10’ u da kadınlar oluşturmaktadır. Olumsuz olan bu davranışa ara sıra % 13 oranında erkekler, %10 oranında kadınların maruz kaldığı görülmektedir. Bu davranışa az bir farkla erkeklerin kadınlara göre fazla maruz kaldığı da aşikârdır.

“Göz ardı edilmeniz, dışlanmanız veya olayların dışında bırakılmanız” sorusuna ankete katılanların %40’ ı hiçbir zaman, %59’ u ise ara sıra, her ay, her hafta, her gün gibi değişik oranlarda yanıtlar verdiği ve bu soruya ara sıra, her ay, her hafta ve her gün yanıtı verenlerin yaşlarının daha çok 26-35, 40-45 ve 45 üstü yaşlarda oldukları görülmekte ancak 18-25 ile 35-40 yaş grubundaki personelin de bu tür davranışa maruz kaldıkları görüldüğünden yaş faktörüne göre anlamlı bir değişiklik yoktur.

“Göreviniz için önemli olan Sorumluluklarınızın elinizden alınması, bunların yerine önemsiz ya da hoş gitmeyecek görevlerin verilmesi” sorusuna ankete katılanların %48’ i hiçbir zaman, %51’ i ise ara sıra, her ay, her hafta, her gün gibi değişik oranlarda yanıtlar verdiği ve bu soruya ara sıra, her ay, her hafta ve her gün yanıtı verenlerin yaşlarının bu tabloda belirtilen her yaş grubundaki personelden oluştuğu ve genel olarak %51 oranında bu tür davranışa maruz kalındığı ve yaş faktörüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Yeterlilik düzeyinizin altında görevleri yapmaya zorlanmanız” sorusuna ankete katılanların %49’ u hiçbir zaman, %51’ i ise ara sıra, her ay, her hafta, her gün gibi değişik oranlarda yanıtlar verdiği ve bu soruya ara sıra, her ay, her hafta ve her gün yanıtını verenlerin eğitim seviyesinin daha çok ön lisans ve lisans düzeyinde oldukları görülmektedir.

Bu çapraz tablodan da anlaşılmaktadır ki MEB’ de çalışan personelin eğitim durumu yüksek olmasına rağmen yeterlilik düzeyinin altında verilen işlerle iş doyumunu sağlanamamakta ve örgütte genel bir memnuniyetsizlik havası oluşmaktadır.

“Göreviniz için önemli olan sorumluluklarınızın elinizden alınması, bunların yerine önemsiz ya da hoş gitmeyecek görevlerin verilmesi” sorusuna ankete katılanların %48’ i hiçbir zaman, %52’ i ise ara sıra, her ay, her hafta, her gün gibi değişik oranlarda yanıtlar verdiği ve bu soruya ara sıra, her ay, her hafta ve her gün yanıtını verenlerin MEB’ deki görevinin daha çok Şef ve Memur düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu farkında, ankete katılanların çoğunluğunu yine Şeflerin oluşturması durumuna bağlayabiliriz.

“Bazı kişilerin başarınızı, performansınızı etkileyecek bilgileri sizden saklaması” sorusuna ankete katılanların %41’ i hiçbir zaman, %59’ unun ise ara sıra, her ay, her hafta, her gün gibi değişik oranlarda yanıtlar verdiği ve bu soruya ara sıra, her ay, her hafta ve her gün yanıtını verenlerin MEB’ deki görevinin daha çok Şef ve Memur düzeyinde oldukları ancak Şef’ lerin bu davranışa maruz kalma düzeyinin yüksek olması MEB merkez teşkilatında Şef olarak çalışanların Şef kadrosu idari bir kadro olmasına rağmen üst yöneticiler tarafından idari kadro gibi değerlendirilmeyip fazla önemsenmemesi durumundan kaynaklandığını ortaya çıkarmaktadır.

“Üstesinden gelinmeyecek ölçüde aşırı iş yüküyle karşı karşıya kalmanız” sorusuna ankete katılanların %37’ si hiçbir zaman, %63’ ünün ise ara sıra, her ay, her hafta, her gün gibi değişik oranlarda yanıtlar verdiği ve bu soruya ara sıra, her ay, her hafta ve her gün yanıtını verenlerin MEB’ deki görev yılının daha çok 10 yıl ve üzerinde çalışanlar oldukları görülmektedir.

Bu durumdan hareketle MEB merkez teşkilatında 10 yıl üzerinde çalışan personelin son aylarda bu davranışlara maruz kalma sebebinin merkez teşkilatındaki yeniden yapılanma hareketlerine bağlı olabileceği düşünülmektedir.

“Sizden, mantıklı olmayan ya da gerçekleştirmenizin imkânsız olduğu işleri/görevleri yapmanızın istenmesi” sorusuna ankete katılanların %56’ sı hiçbir zaman, %44’ ünün ise ara sıra, her ay, her hafta, her gün gibi değişik oranlarda yanıtlar verdiği ve bu soruya ara sıra, her ay, her hafta ve her gün yanıtını verenlerin MEB’ deki görev yılının daha çok 10 yıl ve üzerinde çalışanlar oldukları görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda MEB merkez teşkilatında görevli personelin mobbinge (yıldırmaya) maruz kalma düzeylerine ilişkin yüzde dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 5. Olumsuz Davranışlar Ölçeğinin Yüzde Dağılımı

Olumsuz Davranışlar Ölçeği	Hiçbir zaman	Ara sıra	Her ay	Her hafta	Her gün
	%	%	%	%	%
Olumsuz İletişim					
1. Birilerine yaklaştığınızda, görmezlikten gelinmeniz, hiçe sayılmanız ya da düşmanca karşılanmanız	43	52	3	1	1
2. Hakkınızda dedikodu ve söylentilerin çıkartılması	40	53	2	3	2
3. Size karşı ithamlarda bulunulması	54	40	1	0	4
4. Sürekli sataşılması ve alaya maruz kalmanız	82	15	1	0	2
5. Göz ardı edilmeniz, dışlanmanız veya olayların dışında bırakılmanız	40	47	9	1	2
6. Kişiliğiniz, tutumlarınız ya da özel yaşamınızla ilgili hakaret ya da aşağılanma içeren yorumlarda bulunulması	78	19	1	0	1
7. Tehdit edilme, fiziksel tacize ya da “cinsel” tacize uğramanız	98	2	0	0	0
8. Birilerinin işten ayrılmanız gerektiğini ima etmesi ya da söylemesi	71	23	2	1	3
9. Çalışmanızın ve çabalarınızın sürekli olarak eleştirilmesi	55	38	3	2	2
10. Parmakla tehdit edilme, kişisel alanınıza müdahale edilmesi, itilip kakılmak gibi tehdit içeren davranışlara maruz kalmanız	89	9	1	1	0
11. Geçinemediğiniz kişilerin ağır şakalarına maruz kalmanız	77	20	0	2	1
12. Görüş/fikir ve önerilerinizin dikkate alınmaması	30	59	5	3	3
13. Yeterlilik düzeyinizin altında görevleri yapmaya zorlanmanız	49	40	4	4	3
14. Göreviniz için önemli olan Sorumluluklarınızın elinizden alınması, bunların yerine önemsiz ya da hoşta gitmeyecek görevlerin verilmesi	48	41	3	3	4
15. Bazı kişilerin başarınızı, performansınızı etkileyecek bilgileri sizden saklaması	41	46	6	3	4
16. Çalışmalarınızla bağlantılı olarak aşağılanmanız ya da sizinle dalga geçilmesi	83	15	1	0	1
17. Üstesinden gelinemeyecek ölçüde aşırı iş yüküyle karşı karşıya kalmanız	37	49	7	2	5
18. Sizden, mantıklı olmayan ya da gerçekleştirilmesinin imkânsız olduğu işleri/görevleri yapmanızın istenmesi	56	37	5	1	1
19. Bağırılmak ya da anlık öfkenin hedefi olmak	74	24	1	1	0

Ankete katılanların, genel olarak tablodaki yüzdelere bakılınca koyu renkle belirtilen sorulardaki davranışlara maruz kalmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görevli personelin mobbing yaşama düzeyi hakkındaki bu araştırmanın anket sonuçlarına göre olumsuz davranışlar ölçeğindeki sorulara verilen cevaplardan personelin değişen oranlarda ara sıra yoğunluk düzeyinde mobbing davranışlarına maruz kaldığı ve t-testi sonuçlarına bakıldığında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, MEB'deki görevi, MEB'deki görev yılı değişkenlerinin değerinin ($p=0,000$) olduğu $p < 0,05$ ' e göre $H_0 =$ değişkenlere göre mobbing yaşama düzeyi arasında ilişki yoktur hipotezi reddedilerek $H_1 =$ değişkenlere göre mobbing yaşama düzeyi arasında ilişki vardır hipotezi kabul edilmiştir.

Çalışanların mobbing (yıldırma) yaşama düzeyinde cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında ankete katılanların %62'sini erkekler, %38'ini kadınlar oluşturmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçlarına bakıldığında cinsiyete göre mobbing yaşama düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Cinsiyete göre bazı soruların çapraz tablo verilerine bakıldığında "Birilerine yaklaştığınızda, görmezlikten gelinmeniz, hiçe sayılmanız ya da düşmanca karşılanmanız" sorusuna ara sıra yanıtı verenlerin % 30' unu erkekler, % 22' sini kadınların oluşturduğu görülmektedir. "Hakkınızda dedikodu ve söylentilerin çıkartılması" sorusuna ara sıra yanıtı verenlerin % 32' sini erkekler, % 21' ini kadınlar oluşturmaktadır. Yine "Bağırılmak ya da anlık öfkenin hedefi olmak" sorusuna ara sıra yanıtı verenlerden % 13 oranında erkekler, %10 oranında kadınların maruz kaldığı görülmektedir. Olumsuz olan bu 3 sorudaki davranışlara daha çok erkeklerde rastlanmaktadır. Fakat bu üç sorudaki olumsuz davranışa daha fazla erkeklerde rastlanmasının nedeni olarak ankete katılanların %62' sinin erkek olmasından da kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Çalışanların mobbing (yıldırma) yaşama düzeyinde yaşlarına göre dağılıma bakıldığında ankete katılanların %6'sı 18-25 yaşları arasında, %21'i 26-35 yaşları arasında, %13'ü 35-40 yaşları arasında, %29'u 40-45 yaşları arasında, %31'i ise 45 yaş ve üzerindedir. Yaş değişkenine göre t-testi sonuçlarına bakıldığında yaşa göre mobbing yaşama düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu ilişkiyi oluşturan aralığın (3,580) ile 40-45 yaş aralığında birikmiş olduğu görülmektedir.

Çalışanların mobbing (yıldırma) yaşama düzeyinde eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında ankete katılanların %47'lik kısmının eğitim düzeyi lisans, % 24'lük kısmının ön lisans, %15'lik kısmının yüksek lisans, %13'lük kısmının lise, %1'i ortaokul seviyesindedir. MEB' da çalışan personelin %71' inin eğitim durumu lisans ve ön lisans seviyesindedir. Bunlar ve t-testi sonuçları da göstermektedir ki eğitim durumu

◆ Yasemin Pattabanoğlu

mobbing yaşama düzeyini anlamlı bir şekilde etkiliyor. Eğitim durumu değişkeni ile “Yeterlilik düzeyinizin altında görevleri yapmaya zorlanmanız” sorusunun çapraz tablo sonuçlarına bakıldığında ankete katılanların %51’inin ara sıra, her ay, her hafta, her gün gibi değişik oranlarda yanıtlar verdiği ve bu soruya ara sıra, her ay, her hafta ve her gün yanıtı verenlerin eğitim seviyesinin daha çok ön lisans ve lisans düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu çapraz tablodan da anlaşılmaktadır ki MEB’de çalışan personelin eğitim durumu yüksek olmasına rağmen yeterlilik düzeyinin altında verilen işlerle iş doyumu sağlanamamakta ve örgütte genel bir memnuniyetsizlik havası oluşmaktadır.

Çalışanların mobbing (yıldırma) yaşama düzeyinde görevine (kadro durumuna) göre dağılımına bakıldığında ankete katılanların %43’ü Şef, %31’i Memur, %17’si Şube Müdürü ve % 8’i Daire Başkanı, kadrolarında çalışan personelden oluşturmaktadır. Frekans ve yüzde dağılımına göre de katılımcıların % 43 oranı ile Şef kadrosunda çalışanlardan oluştuğu dolayısıyla MEB merkez teşkilatında çalışan personelden Şeflerin daha çok mobbing davranışlarına maruz kaldığı da söylenebilir ancak, eğer ki kadrolara göre ankete katılanların sayısı eşit olsaydı bu oranın da değişebileceği söz konusu olurdu. MEB’deki görevi değişkenine göre t-testi sonuçlarına bakılırsa MEB’deki görevine göre mobbing yaşama düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. MEB’deki görevi değişkeni ile “Göreviniz için önemli olan sorumluluklarınızın elinizden alınması, bunların yerine önemsiz ya da hoş gitmeyecek görevlerin verilmesi” sorusunun çapraz tablo sonucuna göre ankete katılanların %52’sinin ara sıra, her ay, her hafta, her gün gibi değişik oranlarda yanıtlar verdiği ve bu soruya ara sıra, her ay, her hafta ve her gün yanıtı verenlerin MEB’deki görevinin daha çok Şef ve Memur düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu farkında, ankete katılanların çoğunluğunu yine Şeflerin oluşturması durumuna bağlayabiliriz. Yine MEB’deki görevi değişkeni ile “Bazı kişilerin başarınızı, performansınızı etkileyecek bilgileri sizden saklaması” sorusunun çapraz tablo sonucuna göre ankete katılanların %59’unun ara sıra, her ay, her hafta, her gün gibi değişik oranlarda yanıtlar verdiği ve bu soruya ara sıra, her ay, her hafta ve her gün yanıtı verenlerin MEB’deki görevinin daha çok Şef ve Memur düzeyinde olduğu, ancak Şeflerin bu davranışa maruz kalma düzeyinin yüksek olmasının altında Şef kadrosu idari bir kadro olmasına rağmen üst yöneticiler tarafından idari kadro gibi değerlendirilmeyip fazla önemsenmedikleri gibi bir sebep olabileceği değerlendirilmiştir.

Çalışanların mobbing (yıldırma) yaşama düzeyinde kurumdaki çalışma sürelerine göre dağılıma bakıldığında katılımcıların % 65’ini 10 yıl ve üzerinde çalışanlar, %19’unu 5-10 yıl arasında çalışanlar, %8’ini 2-5 yıl arasında çalışanlar, % 8’ini 0-2 yıl arasında çalışanlar oluşturmaktadır. MEB’deki görev yılı değişkeninin t-testi sonucuna göre ise ankete katılanların (3,41) değeri ile çoğunluğunu 10 yıl ve üzeri çalışan personel oluşturmakta, kurumdaki çalışma sürelerine göre mobbing yaşama düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. MEB’deki görev yılı

değişkeni ile “Üstesinden gelinemeyecek ölçüde aşırı iş yüküyle karşı karşıya kalmanız” sorusunun çapraz tablo sonucuna göre ankete katılanların %63’ ünün ara sıra, her ay, her hafta, her gün gibi değişik oranlarda yanıtlar verdiği ve bu soruya ara sıra, her ay, her hafta ve her gün yanıtını verenlerin MEB’ deki görev yılının daha çok 10 yıl ve üzerinde çalışanlar oldukları görülmektedir.

Bu durumdan hareketle MEB merkez teşkilatında 10 yıl üzerinde çalışan personelin son aylarda bu davranışlara maruz kalma sebebinin merkez teşkilatındaki yeniden yapılanma hareketlerine bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışanların mobbing (yıldırma) hakkındaki farkındalıkları ile ilgili ankete katılanların %79’u mobbing (yıldırma) hakkında bilgi sahibi olduklarını, %21’i bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. MEB merkez teşkilatında görev yapan personelin genel olarak mobbing hakkında bilgi sahibi olduğu da bu olgunun tanındığını ve mobbing davranışları ile karşılaşıldığını göstermektedir. Türkçe literatürüne yeni giren mobbing (yıldırma) kavramının çalışanlar tarafından tanınmasının farkındalık düzeyi açısından olumlu bir gelişme olduğu ve hatta bu anketle bile mobbing hakkında bilgi sahibi olmayan personelde bir farkındalık oluştuğu görülmüştür. İnsanlar, bir olguyu tanımayı öğrendikleri takdirde, önceden yaşamış oldukları veya şu anda yaşadıkları deneyimlerini çok daha gerçekçi bir bakışla değerlendirebilmektedirler.

Öneriler

1. Öncelikle mobbing (yıldırma) ve örgütteki işleyişe zararları konusunda üst düzey yöneticiler seminerlere tabi tutulmalı,
2. Örgütlerde güçlü bir etik kültür oluşturulmalı,
3. Çalışanlara yönelik mobbing hakkında hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmeli,
4. Mobbing eylemleri başlamadan önce yönetim tarafından mobbing davranışları erken teşhis edilmeli ve bu davranışları önleyici stratejiler belirlenmeli, hukuki tedbirler alınmalı ve mobbing mağdurları hukuken korunmalı,
5. Çalışanların en verimli oldukları iş alanları doğru tespit edilerek iş doyumunu sağlayacak şekilde görevlendirilmeleri sağlanmalı,
6. İletişime önem vererek, çalışanların sık sık yüz yüze iletişim kurabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Acar, A.B.& Dündar, G.(2008).**İşyerinde psikolojik yıldırma (mobbing) maruz kalma sıklığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul.** İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi 37(2):111-120

◆ Yasemin Pattabanoğlu

- Aksoy, F.(2008).*Psikolojik şiddetin (mobbingin) sağlık çalışanlarına etkisi*. Doktora tezi İstanbul. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A.(1997).*Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeleri*(ikinci baskı).Ankara.72 TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San.Tic. Ltd. Sti.
- Bilgili, A.(2012). **İş hukuku açısından mobbing (psikolojik taciz)**.Adana . Öz Baran Ofset
- Cemaloğlu, N. (2007).Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 77-87.
- Cemaloğlu, N. & Ertürk A. (2007).Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2): 345-362
- Çobanoğlu, Ş. (2005).*Mobbing ve başa çıkma yöntemleri*. İstanbul, Timaş Yayıncılık.
- Davenport, N, Schwartz RD & Eliot GP (2003). Mobbing: iş yerinde duygusal incinme. (Çev: Osman Cem Ömertoy). İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Kaptan, S.(1983).*Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik teknikleri*. Tekışık Matbaası ve Rehber Yayınevi.
- Karasar, N.(2014).*Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık
- Kılınç, A.Ç.(2012).**Öğretmenlerin denetim odağı puanları ile yıldırma** yaşama düzeyleri arasındaki ilişki.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2012, 10(4), 805-835*
- Leymann, H. (1996). "The content and development of mobbing at work" *European Journal of work and organizational psychology*. 5 (2), 165-185.
- Ocak, S.(2008).Öğretmenlerin Okulda Duygusal Taciz (Mobbing)'e İlişkin Algıları Edirne İli Örneği Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens.
- Özkul, B. ve Çarıkçı.(2010). İ.H. Mobbing ve türk hukuku açısından değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* Y.2010, C.15, S.1 s.481-499.
- Tınaz, P. (2011). İşyerinde psikolojik taciz: mobbing. İstanbul (Turkey): Beta Basım
- Tınaz, P.(2006). İşyerinde psikolojik taciz. Çalışma ve Toplum, Ekonomi ve Hukuk Dergisi, Sayı 11, 2006/4, 2006, ss.11-22.
- Uzunçarşılı, Ü. ve Yoloğlu N.(2007).Mobbing işyerinde duygusal taciz: ulusal ve Uluslararası boyutu ile çatışma yüklü bir iletişim biçimi. *Öneri*, C.7, S.27, (2007), 1-8.

TÜRK KÜLTÜRÜ BAĞLAMINDA AĞRI İLİ ALKARISI İNANMALARI

Akif ARSLAN*
Şahin ÇELİKKAYA**
Abdulhan TAŞBAŞI***

Öz: Alkarısı inanmaları Türklerin yaşadığı geniş coğrafyalarda yaygın bir şekilde görülmektedir. Özellikle yeni doğum yapmış lohusa kadınlara ve atlara musallat olduğuna inanılan, yaygın inanışa göre lohusa kadınların ve yeni doğmuş çocukların ciğerleriyle beslenen, onların korkmasına, çeşitli psikolojik rahatsızlıklar yaşamalarına, hatta zaman zaman ölmelerine neden olduğuna inanılan bu kötü kadın, bir tür cin olarak halk arasında kabul görmüştür. Anadolu halk inanmaları arasında yaygın olarak devam eden bu tür inanmaların Ağrı'da da yoğun olarak varlığını devam ettirdiği görülmektedir. Anadolu insanının inanç noktasında daha bakir ve kültür korunumunun diğer coğrafyalara göre daha fazla sağlanmış olması, bu tür inanmaların bozulmadan Ağrı'da da günümüze kadar varlığını devam ettirmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bütün bilimsel ve teknolojik gelişmelere rağmen bu inanç çerçevesinde oluşan geleneksel uygulamaların Ağrı ilinde varlığını çeşitli adlandırmalarla devam ettirdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Alkarısı, inanç, doğum, cin, doğum sonrası

* Doç. Dr.; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

** Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü yüksek lisans öğrencisi.

*** Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü yüksek lisans öğrencisi.

THE BELIEFS OF 'ALKARISI' IN AGRİ

Akif ARSLAN*
Şahin ÇELİKKAYA**
Abdulhan TAŞBAŞI***

Abstract

The beliefs of 'alkarısı' are commonly seen among the wide geographies where Turks live. Alkarısı is a woman who is especially believed to pick on both the woman who has newly given birth and on the horses. This woman, according to the common belief, who feeds on the livers of puerperal women and on those of their newborn babies, causing them to get frightened and experience psychological problems and even sometimes causing them to pass away, is agreed upon being a genie. It could be said that the myth itself takes its basis from 'Al' soul in Shamanism. Still being among common beliefs of Anatolian people, alkarısı beliefs continue to be exist in Agri district and its surroundings. The conservative characteristics of Anatolian people and conserved cultural being of Anatolia have played a significant role in giving opportunity to these sort of beliefs to exist in Agri as well. It can obviously be seen that In spite of all scientific and technological developments the traditional performances of these beliefs preserve their existance under several different names.

Key words : Alkarısı, belief, birth, genie, after birth

Giriş

Türk milletinin sözlü geleneğinde insanların hayatını derinden etkileyen, diğer bazı inançlarla yakından bağlantılı, doğaüstü nitelikler taşıyan, gizil bazı güçlere sahip oldukları kabul edilen, ancak mahiyetleri pek bilinmeyen varlıklarla ilgili pek çok ürün vardır. Bu ürünler bilimsel gelişmelere rağmen özellikle Anadolu coğrafyasında geçerliliğini korumaktadır. Günümüze kadar geçerliliğini koruyan halk ürünlerinden biri de alkarısı inanmalarıdır. Ülkemizin çok farklı bölgesinde bu inanmayla karşılaşılmaktadır. Albastı, doğumdan sonraki ilk kırk gün lohusaya ve bebeğe zarar vereceğine veya yardım edeceğine inanılan bir yaratıktır (Önal, 1998, 52). Acıpayamlı (1961) değişik çalışmaları inceleyerek umumiyetle kırklı lohusa ve çocuklara, nadir olarak da gebe, gelin, erkek, yolcu ve atlara musallat olduğuna inanılan bir ruh veya

* Assoc. Prof. Dr.; Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Art and Science, Department of Turkish Language and Literature.

** Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Art and Science, Department of Turkish Language and Literat, graduate student.

*** Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Art and Science, Department of Turkish Language and Literature, graduate student.

hastalıklı bir halden bahsetmiş; bu halin al, albastı, alkarısı, alanası, alkızı tabirleriyle ifade edildiğini dile getirmiştir. Kimilerine göre en yaygın adlandırmayla alkarısı ve albasması denilen bu varlık yeni doğum yapmış lohusa kadınlara görünen, onların korkmalarına, hastalanmalarına, hatta ölmelerine neden olduğuna inanılan kötü bir cindir. Bu cin yeni doğmuş bebeklere de zarar verir (Çevirme vd., 2005, 68). Özbek, Anadolu, Kazak, Tuva, Altay Türklerinde, Kırım, Kazan ve Güney Sibirya Tatarlarında "Albastı", "Alvastı" şeklinde; Türkmen Türklerinde "Al", "Albası"; Kırgız Türklerinde "Albarsit", Karakalpak ve Nogay Türklerinde "Albastı"; Azeri Türklerinde "Hal helenesi"; Kumuklarda "Al Haslı Katın"; Balkar ve Karaçaylarda "Almaştı" olarak adlandırılır. Aynı zamanda, Anadolu Türklerinde "Al, Al ana, Al kan, Al kimi"; Tuva ve Altay Türklerinde; "Albis" şeklinde de kullanılmaktadır. Özbek, Kazak ve Kırgızların bazı gruplarında "Martu" olarak da adlandırılır. Albastı tipi yukarıda sayılanlardan başka Taciklerde "Albastı", Lezgilerde "Alpab", Gürcülerde "Atı", Belucilerde "Alg", Ermenilerde "Alı", Çeçen ve İnguşlarda "Almazı" ve Moğollarda da "Almaş" şeklinde bilinmektedir (Turdimov, 1999, 263). XVI'ncı yüzyılda bir atalarsözü kitabında rastlanan Albız adı ise çok daha eskilerden beri Anadolu halkınca inanılan bir varlığın adı olarak düşünülmektedir. Edirne'de de, günümüzde, şeytan anlamında bir albız kelimesi yaşamaktadır (Boratav, 1973, 96).

Albastının, bir atlara, bir de lohusa kadınlara musallat olduğu inancı yaygındır. Albastı'nın kadın olduğu düşünülmektedir. Birçok yerde de al-karısı olan bu varlığın atları gece ahırdan alıp, sırtlarına bindiğine, sabaha kadar koşturduğuna inanılır. At sahipleri Al-Karısının hayvanlara musallat olduğunu atların yelelerinin örüldüğünden ve vücutlarının tere batmış olduğundan anlaşıldığını ileri sürmektedirler. Adının çeşitlemelerinde al kelimesi bulunan ve inanışlarda hep al renk ile ilişkileri belirtilen bu varlığın sadece Türklerde değil Kafkas ve İran asıllı kavimlerde de ortak bir geleneğin malı olduğu düşünülmektedir (Boratav, 1973, 95). Bu varlık bu kavimlerde ve değişik boylarda değişik şekillerde/mahiyetlerde tasavvur edilmiştir: Örneğin; Gagauzlar, albastı'yı kötü ruhlu bir dev şeklinde düşünmüşlerdir (Güngör vd., 1991, 43). Varsak bölgelerinde Al, lohusa kadını ve kırklı çocuğu basar. Albasması denince çocuğun veya kadının üzerine bir ağırlığın çökmesi ve hiç sesinin çıkmaması akla gelir (Gökbel, 2007, 117).

Cin, peri, şeytan olarak tasavvur edilen bu ruhun; köpek, kedi, oğlak, buzağı, tilki, örümcek, kuş, gelin, erkek, kefenli ölü, cadı, kıl ve nihayet insan ile hayvan vasıflarını bir arada bulunduran insan-hayvan şekillerinde görüldüğüne inanılmaktadır. Adı geçen ruhun, en ziyade cadı kadın hüviyetinde düşünüldüğü de dile getirilmektedir (Acıpayamlı, 1961, 75).

Türk cinciliğinin bir figürü olan Albastı, doğaüstü bir kadın yaratık olarak tasvir edilir. Bu yaratık özellikle lohusa kadınlara musallat olur, onlarda lohusa sıtması çıkarır ve hastaların ölümünü sağlayabilir; bu hastalık çoğunlukla al-bastı ifadesiyle "Al'ın eziyeti" anlamında kullanılmaktadır (Boratav, 2012, 32).

Türk, Kazak, Kumık, Nogay, Tuva halk mitolojilerinde Albastı'nın insanlar ile cinsi ilişkiye girdiği de söylenmektedir. Örneğin Tuva mitlerinde Albastı avcılara kadın olur, onlara sütünü içirir, kaburga yanından etini kesip yedirir ve onların avdan bol kazançla dönmelerini sağlar. Tatar mitolojisinde ise Albastı, atlı evlerde, sahipsiz yerlerde, çukurlarda yaşayan kötü merhametsiz bir ruh olarak bilinir. Kayum Nasyiri (1880), bu yaratığın insan kılığında, Koblov (1910) ise onun büyük at yükü veya büyük ot yığını, hatta çam ağacı kılığında olduğunu bildirmiştir. Yine Tatar Türklerinde yaşayan bir inanca göre, Albastı'yı tanıyabilmek için onun arka tarafına geçmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu inanca göre albastı'nın sırtında deri olmaz ve iç organları olduğu gibi görülür. Çuvaş Türkleri saçını başını taramayan, yüzünü yıkamayan, yalpalayarak yürüyen ve fazlası ile cüsseli gövdeli olan çirkin ve aptal kimseye "Alpı-salıpı Albas" derler. Tatar Türklerinde de bazı durumlarda insanlar için kullanılmıştır (Çetin, 2007, 18-19).

Kırgız-Kazak Türklerinin hurafelerine göre Albastı'nın iki nevi olup biri "Kara Albastı" ve diğeri de "Sarı Albastı"dır. "Sarı Albastı" hoca ve baksıların okuması ile defolup giderler. "Kara Albastı" ise kendisini görmek iktidarına malik olan ocaklı adamdan başka kimseden korkmaz. "Sarı Albastı" sarışın bir kadın suretindedir. Bazen keçi ve tilki suretlerine de girer. "Kara Albastı" yahut "Kara" ciddi ve ağırbaşlı bir ruhtur. "Sarı Albastı" ise hoppa, mekkar ve şarlatandır. Ekseriya insanları hile ve aldatmakla ele geçirir. Bazen insana dokunmayacağına söz verir ve uzak bulunur. Lakin daima fırsat bekler ve nihayet kolayını bulup bir zararını dokundurur (İnan, 1933, 160-161).

Anadolu Türklerinin inançlarına göre alkarısı değişken tabiatlıdır. Söylenen her şeyin tersini yapar. Ayakları da tersindedir. Değişik şekillerde, en çok da cadı şeklinde göze görünür. Saçlarının dağınık ve yapışık olması ise motifin bağlı olduğu mitolojik topluluğun özelliği olan erotik-seksüel göstergelerle bağlantılıdır. Çirkin, avuttan göçmüş, güçlü kuvvetli ve bazılarına göre deveyle yarışacak kadar uzun boyludur. İnanışlara göre, bu korkunç görünümlü, "alkarısı", yeni doğum yapmış kadınların yanına gelir ve onları yalnız bulduğunda ciğerlerini yer. Onun için de böyle kadınlar yalnız bırakılmaz ve yattığı yere Kur'an ve bıçak konulur. Alkarısıyla ilgili çok sayıda mitolojik rivayet vardır. Bu metinlerin ana ekseninde, bu şeytanî varlıkla insanoğlunun karşılaşma sahnesi yer alır. Bu karşılaşmalar, çoğunlukla insanoğlunun, varlığı yakalaması ama belâlardan da kurtulamaması sonucuyla biter. Yaklaşık son yüzyılda ise birinin onu yakalamasından söz edilmiyor. Bu da geleneksel görüşlerde ortaya çıkan değişiklikler açısından önemlidir. Bazı metinlerde yazılanlara göre, genellikle kırmızı, siyah, uzun elbise giyen bu çok saçlı "alkarısı"nı, en çok sevdiği şeylerden birini yaparken, yani atın kuyruğunu örerken yakalamak mümkün olurmuş. Onu yakalayanlar, kaçamaması için, yakasına iğne saplamış. Alıp eve getirilen "alkarısı", evin tüm temizlik işlerini hiç kimse görmeden yaparmış. Yakasındaki iğne çıkarıldığı anda da hemen yok olurmuş. "Alkarısı" bazen de kuyunun kapağını açıp, içine girerek yok olabilirmiş. "Alkarısı" genelde, bağlı olduğu gruba dönmek için suya dönermiş. Çün-

kü onun mensup olduğu varlıklar grubu, orada yaşarmış. Ama artık insanlar arasında olduğu ve “üstüne insan kokusu sindiği” için, grubu tarafından kabul edilmez ve öldürülmüş (Beydili, 2004, 34).

Acıpayamlı (1961) değişik çalışmaları inceleyerek lohusa kadın ile çocuğunun yastıklarının altına değişik bölgelerde Kur’an, kama, orak, bıçak, maşa, kurgu, ocaklı kılıcı, demir, alet, makas, ekmek, soğan, sarımsak, çörek otu gibi değişik varlıklar konulduğunu dile getirmiştir. Lohusa ile çocuğunun yastığına iğne veya çuvaldız sokulur. Lohusa bulunan ortamda erkeklerin olması, kilerde demir eşya saklanması ve “kırmızı” içeceklerin içilmesi, lohusa kadınların Albastı’nın kötülüklerine karşı korunmak için öncelikle kullandıkları araçlardır. Albastı’nın tüfek sesinden de korkup kaçtığına inanılır; silah atışı, lohusa kadının eziyet çektiği fark edildiğinde yapılır (Boratav, 2012; 33). Şakir’e (1939) göre Albastı’nın en çok lohusalara ve bebeklere düşman olduğuna, lohusanın ciğerini sökerek suya attığına veya yediğine, bu yüzden elinde ciğer bulunan bir kadın görülürse hemen yakalanması ve üzerine iğne, çuvaldız gibi bir metal parçası takılması veya zift dökülmesi gerektiğine inanılır. Onu yakalayan kişi ocaklı olur ve “alcı” adını alır. Alkarısı, alcunun soyundan gelen kadınlara zarar vermez (Duvarcı, 2005, 129). Şayet anneyi değil çocuğu al basarsa bu çocuk “ayyaş” olacağı yani kendinden geçip bayılacağı için “ayyaş aş” pişirilip dağıtılır. Bu aş sokaktan geçenlerin yakılan ateşe bir odun atmasıyla pişirilmektedir (Gökbel, 2007, 119).

Ağrı’da kırklı kadınların birbirleriyle görüştürülmemesiyle ilgili inanç vardır. Yeni doğum yapan kadın ile kırk gün içinde doğum yapmış kadın görüştürülmez. Doğum yapmış kadının kırkı sonra doğum yapan kadının üzerine geçer. Bu durum çocuğu ve anneyi etkiler, anne süttten kesilir. Görüşme gerçekleşmiş ise sütü kesilen anneye; beyaz şarap, buğday ve tuz ateşe atılır, hasta kadın ateşin dumanı ile tütülenir. Erzurum’un Tekman ilçesi köylerinde de benzer inanmalar görülmektedir. Kadınlar bu yaratıktan korunmak için başörtülerinin, kıyafetlerinin bir yerine iğne veya çengelli iğne tuttururlar. Yeni doğum yapmış kadının yatağının etrafına yünden örülen iplikler gerilir. Eğer kabos kimseye zarar vermeden yakalanırsa kıyafetine iğne batırılmalıdır. Yakalanan kabos evin hizmetçisi edilir ancak üzerindeki iğneden kurtulursa kaçıp gider, yeniden doğum yapmış kadınlara zarar vermeye devam eder. Doğum yapmış kadın yalnız bırakılmamalı, geceleri ışığı söndürülmemeli, çocuğun beşiğinin yanına ise ekmek ve Kur’an bırakılmalıdır (Çevirme vd., 2005, 68).

İnan (1952, 29) alkarısı hurafesinin bütün Müslüman Türklerde olduğunu, bu hurafenin İslam dininin şimdiye kadar kaldıramadığı ve çok zararlı Şamanizm kalıntısı bir inanç olduğunu dile getirmiştir. Türk dünyasının her yerinde bugün de yaşayan bu mit’in al renkle ya da ateş rengiyle de ilişkisi vardır (Çoruhlu, 2000, 187’den aktaran; Sümbüllü vd., 2012, 174). Türklerin Al Bayrak kullanmaları da ateş kültü ile açıklanır. Hatta Kazak ve Kırgızlar, bayrak sözcüğü yerine yalav sözcüğünü kullanırlar ki bu sözcüğün aslı alav-alevidir. Kısacası Türklerde çok eskiden beri Al ruhu, Al ateş terimlerinin kullanılması Türklerin yaşamında kırmızı rengin önemini gösterir (Rayman, 2002, 13).

Bazı bilim adamları, birçok mitolojik Türk tipinde olduğu gibi, Albastı'yı da Semet ve İranlılardan Türklere geçen bir tip olarak değerlendirmişlerdir. V.N. Basilov (1990) bazı araştırmacıların Albastı'nın Türk halkları arasında yaratıldığını, bazı araştırmacıların ise onun İran mitolojisi ile alakalı olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar Albastı'nın Farsça "al" ve Türkçe "basmak" kelimesiyle meydana geldiğini kabul etmişlerdir. "Al" ile Semetlerin "İü" tanrısı arasındaki benzerlikten yola çıkılması ve "bastı"nın "ruh tanrı" manasına gelen Ruslardaki "bes", Osetinlerdeki "uas" vb. terimlerinin hesaba alınması durumunda ise, Albastı tipinin Hint-Avrupa ve Seniel halkları arasındaki kadim etnik ilişkiler sonucunda meydana geldiği ihtimali ortaya çıkmaktadır (Turdimov, 1999, 262-263).

"Al" ruhu tarihten önceki zamanlarda, tarihi devirlerde tasavvur olunduğu gibi her zaman yol aşırı, yalancı, hilekar olarak düşünülen "şerir bir "ruh" olmuştur. Bu "ruh" eski Türk inançlarında kuvvetli belki koruyucu tanrılardan biri olmuştur. Bugünkü Türk inanmaları onun "şerir bir ruh" olduğunu gösterdiği halde bazı emareler de onun bir zaman "hami" bir ruh olduğunu bildirmektedir. Hatta "Uranha-Tuba Türklerinin Şaman dualarında kam bu ruha "kaya yerlerde yaşayan atlı Sarı Albıstarım" diyerek hitap etmekte ve yardım istemektedir. Ayrıca "Al" kelimesi ile ateş kültü arasında da bir ilişki kurulmaktadır. Bu da bu ruhun en eski devirlerde "hami" ruh, ateş ve ocak ilahesi olduğunu göstermektedir (İnan, 1933, 163-165).

"Saçma sapan, akıl dışı, hurafe, ilkel insan düşüncesi" demenin halk yaşamındaki çeşitli inanmalara ve uygulamalarına bir çözüm getiremeyeceği bir gerçektir. Bu tür kültürel uygulamalar anne ve çocuğu korumayı amaç edinen bir yaklaşım olarak görülebilir. Alkarısı inanmalarının tıptaki karşılığı, doğum sonrası depresyondur (Çevirme vd. 2005, 71). Sözlükteki tanımı ile Albastı, doğum sırasında temizliğe dikkat edilmemesi yüzünden lohusanın tutulduğu ateşli hastalık ve lohusa hummasıdır (Türkçe Sözlük, 2011, 87). Bu ve benzeri bilimsel açıklamalara rağmen bu inanç etrafında oluşan inanmalar ve uygulamaların halk arasında varlığını devam ettirdiği görülmektedir. Bu çalışmada amaç çok farklı kültürleri bünyesinde bulunduran Ağrı ilinde bu inanmaların nasıl ve ne şekilde teşekkül ettiğini ortaya çıkarmaktır.

Ağrı İlinde Alkarısı İnanmaları

Ağrı'nın hemen hemen her kesiminde, farklı isimlerle de olsa, bu inanışların devam ettiğini görmek mümkündür. Yeni doğum yapmış zaha* kadınlara (K1, K3, K6) musallat olan, onların hastalanmasına, hatta ölmesine neden olan bu kötü varlık Alkarısı, Cin, Meryeman, Elk, Kabus (K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K17) gibi değişik isimlerle adlandırılmaktadır. Ağrı ilindeki Alkarısı ile ilgili inanışlar ilginç olduğu kadar dikkat çekicidir. İnanışa göre dağda koyunlarını otlatan bir çoban, elinde ciğerle kendisini karşılamaya gelen iki çocuğun alkarısı diye tabir ettiğimiz anneleriyle

* Ağrı'da yeni doğum yapan kadınlara verilen adlandırma.

konuşmalarına şahit olur. Çocuklar annelerine bu çiğeri nereden getirdiklerini sorar, bunun üzerine alkarısı yeni doğum yapan bir kadına verilen kuymak veya jejerun isimleri ile adlandırılan bir yiyeceğin ilk kaşığında bir kıl olarak, lohusa kadının içine girdiğini ve çiğeri sökerek dışarı çıkardığını söyler. Bunun üzerine çoban yakında doğum yapacak bir kadının yiyeceği ilk kaşık yemeği kendisinden habersiz kimsenin vermemesini ister. Nihayet yeni doğum yapmış bir kadına ilk kaşık yemek verilirken çoban kaşıktaki kılı alır ve yanındaki davarcığın* içine kapatır, bir müddet sonra davarcık şişmeye başlar ve çoban tarafından alkarısı üzerine tetik (kancalı iğne) takılarak yakalanır ve evin hizmetkârı yapılır. Alkarısı bu durumdan aşık*** oynayan çocukları kandırıp üzerindeki tetikleri**** çözdürmek suretiyle kurtulur. Sonrasında çeşmeden su getirip eve bırakır. “Tuz ekmeğinizi helal edin.” deyip tam gideceken, ev halkına “Bana her şeyi sordunuz, bir tek genç yaşta ölenleri sormadınız.” der. Bunun üzerine ev halkı bu soruyu sorunca “Artık söyleyemem.” der ve kendini suya atar. Alkarısının diğer arkadaşları, sırlarını açıkladığı gerekçesiyle alkarısını öldürürler, su kan rengini alır (K1, K3, K4). Bu durum, mitolojik rivayetlerle de benzerlik göstermektedir. Alkarısı, mitolojik rivayetlere göre, bağlı olduğu gruba dönmek için suya döner, ancak üzerine insan kokusu sindiğinden kabul edilmez ve öldürülür. İnanışa göre alkarısı, sırrını insanlara söylerse, cinler onu hemen öldürür (Taşçı, 2006, 4). Genel itibarıyla alkarısı ile ilgili inanmalarda kötü kadın, cin, yeni doğum yapan kadınlara zarar veren yaratık algısı; Ağrı'nın bazı kesimlerinde hizmetkârlığını yaptığı evlere sadık, eli bereketli bir kadın algısı şeklinde çıkabilmektedir. Bu inanışa göre alkarısı hizmetkârlığını yaptığı evin halkını yaşayabilecekleri olumsuzluklara karşı uyarıcı bir görevde de görülebilmektedir (K2, K4). Yine Ağrı'da Elk adı verilen bu yaratık yeni doğum yapmış lohusa kadınlara, özellikle yalnız kaldıkları dönemlerde, musallat olup onların iç organlarını yemek suretiyle zarar verir (K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14).

Bu inanışla ilgili olarak Ağrı'da farklı unsurlar, inanışlar vb. belirlenebilir. Örneğin lohusa kadını alkarısı basınca bayan fenalaşır, bu durumdan kurtulmak için bir at getirilir, atın kişnemesiyle alkarısı korkup kadını bırakır (K1, K3, K4). Başka bir inanışa göre ise alkarısı, doğumdan sonra kırk gün içinde herhangi bir hayvan kılığında ya da insan suretinde gelip, lohusalara zarar verir. Bu durumda bayanlar yalnız bırakılmamalı, karanlıkta kalmamalı ya da yanında bıçak bulundurulmalıdır (K11). Diğer bir anlatıya göre Meryeman/Elk isimleriyle anılan bu kötü varlık lohusa kadınlara özellikle bu dönemde savunmasız olduklarından dolayı musallat olur ve lohusaya zarar verir, hatta ölümlerine neden olabilir (K15).

Ağrı ve çevresinde alkarısı varlığının kuvvetli bir inanış olarak kabul gördüğü ve bu varlıktan korunmak için çözüm yollarının da halk tarafından üretildiği anlaşılmaktadır. Örneğin bu kötü varlıktan korunmak için lohusanın yanında ayna, Kur'an-ı Ke-

** Koyun postu.

*** Hayvan kemikleriyle oynanan bir çeşit çocuk oyunu.

**** Büyük çengelli iğne.

rim bulundurması; çatal iğne, toplu iğne, polat bilezik takması gerekir (K15, K17, K5). Alkarısının lohusa kadının içine girmemesi için jajerun/kuymak yedirilirken özel bir tarzın da uygulanması gerektiğine inanılır. Bu inanca göre lohusa ilk kaşığı hemen yemez. İlk kaşık kayınvalide vb. tarafından lohusanın ağzına iki defa besmele çekilerek uzatılır ve geri çekilir, üçüncü defa kaşık yine besmele ile kadının ağzına verilir. Böylece kabus'un kaşıқта lağusanın içine gizlice girmesinin engellendiğine inanılır (K17).

Bilimsel olarak doğumun kırkıncı gününe kadar biyolojik olarak savunmasız olan lohusa kadınların bu süreçte birtakım psikolojik sorunlar yaşamasının halk arasında alkarısı inanmalarıyla izah edildiği dile getirilebilir. Aslında lohusalık dönemi tıpkı gebelik gibi kadının yeni bir yaşama uyum sağlama çabasının bir gereğidir. Doğum eyleminin travmatik oluşu, aileye yeni, küçük, savunmasız ve tam anlamı ile anneye bağlı bir canlının katılması ve kadının tüm bunlara göğüs gelecek yeni roller öğrenmesi sorunun başlamasında etkili ve önemli bir faktördür. Kadının yaşadığı bu deneyimler onda, uykusuzluk, panik, huzursuzluk, korku, bebeği hakkında gereksiz endişe, sık ağlama nöbetleri gibi bazı psikopatolojik davranışların görülmesine yol açar (Çevirme vd., 2005, 70). Bilimsel olan bu bulgular halk arasında alkarısı ve benzeri inanmalarla izah edilmiştir.

Sonuç

Eski zamanlardan günümüze kadar Türklerin yaşadığı birçok bölgede görülen Al, alkarısı, Albastı, Alkızı adlarıyla yeni doğum yapmış lohusa kadınlara musallat olan, onların hastalanmasına, hatta ölmelerine neden olduğuna inanılan bu kötü kadınla ilgili olarak Ağrı ilinde de aynı/benzer inanmaların var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geniş coğrafyalarda karşılaşılabilen alkarısı ile ilgili inanışların ve bu inanç etrafında oluşan korunma yöntemlerinin hemen hemen aynı olduğu da ifade edilebilir.

Bütün Türk topluluklarında farklı adlandırmalar ve benzer inanmalarla varlığını devam ettiren alkarısı inanmaları Ağrı ve çevresinde Alkarısı, Albasması, Kapus, Elk veya Erk, Meryeman gibi çeşitli adlandırmalarla nesilden nesile aktararak varlığını devam ettirmektedir. Alkarısı inanmalarının Ağrı ilinde halk arasında gerçek yaşamdan örneklerle açıklandığı sonucu da ortaya çıkmıştır.

Bilimsel olarak açıklanamayan olağanüstü durumlarda halk, geçmişte uygulanan yöntemler ve bunların sonucunda kazanılan tecrübeler ve batıl inançlarla birleşen alkarısı inanmalarını da içine alan birtakım halk yaratmaları meydana getirmiştir. Bu yaratmalar çeşitli inanışlarla, hoş giden yorumlarla ve bizzat bu olayı yaşadığını ifade eden insanların (K17) anlattıkları olayların etkisiyle insanlar arasında kabul görmüş ve sonraki nesillere aktararak günümüze kadar ulaşmıştır.

Görülüyor ki "alkarısı" kötü bir ruhun, varlığın ismidir. Bu kötü ruhun lohusa kadınlara musallat olması şekli değişik coğrafyalarda yaşayan birçok Türk boyunda görülebilmektedir. Lohusanın ciğerinin alınıp götürülmesi, alkarısının filkete, bıçak, top-

lu iğne gibi metallere korkması vb. inançlar, Türk toplumlarında ortak bir inanma şeklini almıştır ve varlığını Ağrı'da da devam ettirerek günümüze kadar ulaşmıştır.

Kaynakça

- ACIPAYAMLI, Orhan (1961). **Türkiyede Doğumla İlgili İnanmaların Etimolojik Etüdü**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- BEYDİLİ, Celal (2004). **Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük**, Yurt Yayınevi, Ankara.
- BORATAV, Pertev Naili (1973). **100 Soruda Türk Folkloru**, Gerçek Yayınevi, İstanbul.
- BORATAV, Pertev Naili (2012). **Türk Mitolojisi**, Bilgesu Yayıncılık, Ankara.
- ÇETİN, Çulpan Zaripova (2007). *“Tatar Türklerinde Mitolojik Varlıklarla İlgili Mitler ve İnanışlar (İyeler ve Yaratıklar)”*, **Bilig Dergisi**, S. 43, ss.18-19.
- ÇEVİRME, Hülya ve SAYAN, Ayşe (2005). *“Alkarısı İnanmaları ve Bilim”*, **Millî Folklor Dergisi**, S. 65, ss.68-71.
- DUVARCI, Ayşe (2005). *“Türklerde Tabiat Üstü Varlıklar ve Bunlarla İlgili Kabuller, İnanmalar, Uygulamalar”*, **Bilig Dergisi**, S. 32, ss.129.
- GÖKBEL, Ahmet (2007). **Anadolu'da Varsak Türkmenleri**, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara.
- GÜNGÖR, Harun ve ARGUNŞAH Mustafa (1991). **Gagavuz Türkleri, Tarih-Dil-Folklor ve Halk Edebiyatı**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- İNAN, Abdulkadir (1933). *“Al Ruhı Hakkında Türk Mitolojisinde Kötü Bir Ruh”*, **Türk, Tarih, Arkeolojya ve Etnoğrafya Dergisi**, I, ss.160-165.
- İNAN, Abdulkadir (1952). *“Müslüman Türklerde Şamanizm Kalıntıları”*, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 1(4), ss.29.
- ÖNAL, Mehmet Naci (1998). **Romanya Dobruca Türkleri ve Mukayeseleriyle Doğum Evlenme ve Ölüm Adetleri**, Kültür Bakanlığı Yayını, Ankara.
- RAYMAN, Hayrettin (2002). *“Nevrûz ve Türk Kültüründe Renkler”*, **Millî Folklor Dergisi**, 14(53), ss.13.
- SÜMBÜLLÜ, Yusuf Ziya ve USTAVDİC, Edina (2012). *“Boşnak Halk Kültüründe Doğum Geçiş Merasimi Üzerine Tespit ve Değerlendirmeler”*, **Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi**, 1, (2), 174.
- TAŞÇI, Halime (2006). **Kolektif Geçiş Dönemi Rüyalarının Kompleks Rüya Olarak Çözülmesi**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- TURDİMOV, Şamirza (1999). *“Türk Dünyasında Albastı”*, **Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi**, III, ss.262-263.
- TÜRKÇE Sözlük**, (2011). Türk Dil Kurumu, Ankara.

Kaynak Kişiler

- K1: Gülhanım Çelikkaya, 64 yaş, Ağrı, okuryazar, ev hanımı, Ağrı
K2: İzzet Çelikkaya, 69 yaş, Taşlıçay, ilkokul mezunu, emekli, Ağrı
K3: Hatice Yiğit, 42 yaş, Taşlıçay, ilkokul mezunu, ev hanımı, Ağrı
K4: Zübeyde Öztürk, 82 yaş, Taşlıçay, okuryazar değil, ev hanımı, Ağrı
K5: Ayhan Taşdemir, 78 yaş, Taşlıçay, okuryazar, ev hanımı, Ağrı
K6: Fatma Çelikkaya, 31 yaş, Ağrı, ilkokul mezunu, çalışmıyor, Ağrı
K7: Yıldız Atış, 57 yaş, Eleşkirt, okuryazar, ev hanımı, Ağrı
K8: Saniye Aslan, 42 yaş, Taşlıçay, okuryazar değil, ev hanımı, Ağrı
K9: Zeytun Karakol, 55 yaş, Hamur, okuryazar değil, ev hanımı, Ağrı
K10: Fatma Aslan, 38 yaş, Hamur, ilkokul mezunu, ev hanımı, Ağrı
K11: Asiye İlboğa, 80 yaş, Diyadin, okuryazar değil, ev hanımı, Ağrı
K12: Hilal Çetin, 32 yaş, Ağrı, lise mezunu, çalışmıyor, Ağrı
K13: Suzan Yıldız, 40 yaş, Ağrı, lise mezunu, çalışmıyor, Ağrı
K14: Esmâ Kaya, 38 yaş, Ağrı, okuryazar değil, ev hanımı, Ağrı
K15: Narin Demirtaş, 42 yaş, Hamur, okuryazar değil, ev hanımı, Ağrı
K16: Emine Yüce, 45 yaş, Diyadin, okuryazar, ev hanımı, Ağrı
K17: Makbule Arslan, 60 yaş, Eleşkirt, okuryazar değil, ev hanımı, Ağrı

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos** ve Kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu'nca** incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu'na** sunulur. Yayın Kurulu'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu'nun** eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, ge-

rekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1- Yazılara bir başlık konulmalı,

2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,

3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

1- Katkı (varsa) belirtmeli,

2- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine veya iletişim bilgileri eklenmiş olarak dilekçe eşliğinde; arifbuk@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların , yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren üç ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr> Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

1- Contributions, if there are, must be acknowledged,

2- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.