

# Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

## Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities  
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

### ► Senaryo Tabanlı Öğretim Yönteminin Matematik Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi

Ebru Bakaç

### ► Erdemli İnsan Yetiştirme Modeli: Hacı Bektâş-ı Velî Felsefesinden Çağcıl Eğitim Sistemleri İçin Bazı Çıkarımlar

Volkan Bayar | Saadet Aylin Bayar

### ► Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Mobbing (Yıldırma): Nitel Bir Araştırma

Nurhayat Çelebi | Gülşah Taşçı Kaya

### ► Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları Hakkındaki Görüşleri

Cavide Demirci | Ezgi Şahin

### ► Sosyal Hizmet Uygulamalarında Yansımali Eğitim

Sezer Domac | Fatih Sobacı

### ► Avrupa Birliği Ülkelerinde Mesleki Yönlendirmelerin İncelenmesi

Işıl Gülmez

### ► Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Akademik Sahtekârlık

Yunus Emre Ömür | Recep Aydın | Türkan Argon



Cilt (Vol): 5 Sayı (No): 9 Bahar (Spring) 2014

# EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ VE UYGULAMA

[Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]

## EDİTÖR [EDITOR]

**Selahattin Turan**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.

E-posta: egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

## EDİTÖR YARDIMCISI [ASSOCIATE EDITOR]

**Fatih Bektaş**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.

E-posta: egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

## DANIŞMA VE HAKEM KURULU [EDITORIAL BOARD]

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

## MAKALE İNCELEME [PEER REVIEW POLICY]

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

## DİZİN [INDEXING SERVICES]

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

# Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities

Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 5 Sayı (No): 9 Bahar (Spring) 2014

## MAKALELER

**Senaryo Tabanlı Öğretim Yönteminin Matematik Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi**

Ebru Bakaç

3

**Erdemli İnsan Yetiştirme Modeli: Hacı Bektâş-ı Velî Felsefesinden Çağcıl Eğitim Sistemleri İçin Bazı Çıkarımlar**

Volkan Bayar | Saadet Aylin Bayar

19

**Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Mobbing (Yıldırma): Nitel Bir Araştırma**

Nurhayat Çelebi | Gülşah Taşçı Kaya

43

**Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrencilerin Isı ve**

**Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları Hakkındaki Görüşleri**

Cavide Demirci | Ezgi Şahin

67

**Sosyal Hizmet Uygulamalarında Yansımali Eğitim**

Sezer Domac | Fatih Sobacı

77

**Avrupa Birliği Ülkelerinde Mesleki Yönlendirmelerin İncelenmesi**

Işıl Gülmez

93

**Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Akademik Sahtekârlık**

Yunus Emre Ömür | Recep Aydın | Türkan Argon

131

# Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

## Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities  
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659 egitimveinsanibilimlerdersisi@gmail.com

**Cilt (Vol): 5 Sayı (No): 9 Bahar (Spring) 2014**

**Yayın Türü:**

Yaygın Süreli

**İdare Yeri:**

EğİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi  
G.M.K. Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13  
Maltepe-Ankara/Türkiye  
Tel : (0.312) 231 23 06  
Bürocell: (0.533) 741 40 26  
Faks : (0.312) 230 65 28  
www.egitimbirsen.org.tr  
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

**Sahibi:**

EğİTİM-BİR-SEN Adına  
**Ahmet GÜNDOğDU**  
Genel Başkan

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:**

**Ali YALÇIN**  
Genel Başkan Yardımcısı

**Grafik Tasarım**

Selim AYTEKİN

**Baskı:**

Hermes Ofset Ltd. Şti.  
T: (0.312) 384 34 32  
www.hermesofset.com.tr

**Baskı Tarihi:** 12.04.2014

3000 Adet

## Senaryo Tabanlı Öğretim Yönteminin Matematik Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi

**EBRU BAKAÇ**  
*Millî Eğitim Bakanlığı*

**Özet:** Bu çalışmada Matematik dersinde senaryo tabanlı öğretim yöntemi kullanılarak yapılan öğretimin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmada tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini 2012- 2013 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul’da bir ilköğretim okulunda eğitimine devam eden 42 tane ilköğretim 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Matematik Dersi Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda senaryo tabanlı öğretim yönteminin matematik dersindeki öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu, öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

 **Anahtar Kelimeler:** Senaryo Tabanlı Öğretim Yöntemi, Matematik Dersi, Akademik Başarı, Başarı Testi

## The Effect of Scenario Based Teaching Method to Student Achievement in Mathematic Course

**Abstract:** This study is intended to research the impact of scenario based teaching method to student academic achievement in the primary third grade math course. One group pretest-posttest experimental design was used in the research. The subjects of the study consisted of forty two third grade primary students at a state school in İstanbul in 2012-2013 academic year second semester. The data was collected by Mathematics Achievement Test. At the end of the research concluded that there is a relationship between pretest-posttest scores in a intermediate level and activities which prepared with scenario teaching method improve student achievement.

 **Keywords:** Scenario Based Teaching Method, Mathematic Course, Academic Achievement, Achievement Test

 **Atıf için/cite as:**

Bakaç, E. (2014). Senaryo tabanlı öğretim yönteminin matematik dersindeki öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 5(9), 3-17.

Matematik, ardışık soyutlama ve genellemeler süreci olarak geliştirilen fikirler (yapılar) ve bağıntılardan oluşan bir sistemdir (Baykul, 1993). Matematik ve matematiksel düşünce olmadan, sayıların ve şekillerin dilinden anlamadan, daha açıkçası matematik okur-yazarı olmadan ne bugün ne de gelecekte çağdaş bir toplumun saygın bir üyesi olmak mümkün görülmemektedir (Ersoy, 2003). Bu nedenle “Matematığı nasıl öğretilim?” sorusu tüm matematik eğitimcilerinin zihnini kurcalamakta ve yeni gelişmelerin etkilerini belirlemek üzere araştırmalar yapılmaktadır (Köroğlu ve Yeşildere, 2004). Bu araştırmalar paralelinde Matematik dersinde kullanılan öğretim yöntemlerini genel olarak öğretmeni veya öğrenciyi eksen alması durumuna göre öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki sınıfa ayırabiliriz. Öğretmen merkezli yöntemlerde aktif olan öğretmendir. Öğretmen bilgiyi aktarır, öğrenci dinler ve öğrenmeye çalışır. Öğrenci merkezli yöntemlerde ise öğrenciler hazırlanmış bulunan öğretim ortamlarında bilgiyi kendileri üretirler. Öğretmene sorular sorar ondan yardım alırlar ancak bu sorular öğrencilerin kendi ihtiyaçlarından doğan sorulardır. Öğretmenin konumu sorulan sorulara cevap vermek, öğrencilerin bir güçlükle karşılaşmaları halinde onlara yol göstermektir (Altun, 1998). Buluş yolu ile öğretim, senaryo ile öğretim, deneysel yöntem, oyunlarla öğretim gibi yöntemler öğrenci merkezli yöntemlere örnek olarak verilebilir.

Günümüzde eğitim ortamında hızlı bir değişim ve gelişim görülmekte, öğrencilerin daha iyi bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için öğrenme ortamında aktif olmaları gerekmektedir. Bilgisayar ve eğitim teknolojilerindeki gelişme ve ilerlemeler de öğrenci merkezli yönelimlere doğru gidişatı hızlandırmaktadır (Hannafin ve Land, 1997). Bireyler internet ve bilgisayar ortamları sayesinde hiç bir sınır olmadan kendi öğrenme amaçlarını saptayabilmekte ve izleyebilmektedirler (Hannafin, Hill, Land ve Lee, 2014).

Eğitim ortamlarında meydana gelen bu çeşitliliğin okullarımıza ve sınıflarımıza da yansıtılması gerekmektedir. Okullarımızda uygulanabilecek öğrenci merkezli yönelimlerden biri de senaryo tabanlı öğretim yöntemidir. Senaryo, gerçek olaylardan yola çıkılarak ya da gerçeğe benzetilerek geliştirilen anlatımdır (Veznedaroğlu, 2005). Carroll (2000a)'a göre senaryo insanları ve olayları içeren hikayelerdir. Öğrenme yöntemi olarak kullanılmasının amacı insanların yaptıklarını öğrenmelerinin daha başarılı olmasındandır. Senaryo yaşanan bir sürecin

verilmek istenen bilgiye uyarlanmasıyla kullanılabilir bir yöntemdir. Bir anlamda gerçek dünyanın sınıfa taşındığı senaryo tabanlı öğrenmede, öğrencilere bir problem üzerinde düşünme, öğrendiklerini gerçeğe benzer durumlarda kullanma, bilgi eksikliklerini fark etme ve bunu gidermek için araştırma yapma fırsatı verilir. Senaryo üzerinde çalışan öğrenciler çözümlenme, sentezleme, değerlendirme ve karar verme vb... gibi birçok üst düzey düşünme sürecini harekete geçirirler (Açıkgöz, 2003). Senaryolar olaylar ve kişilerden ibarettir. Her senaryo bazı amaçları gerçekleştirmeye aracılık eder. Bu durum başarılmak istenen hedeflere göre farklılık gösterir (Carroll, 2000b). Errington (2003), eğitim senaryolarının genellikle bir takım durumları kapsadığını belirtir. Bu durumlar kimi zaman bir probleme, bir konuya, karşılıklı iletişim gerektiren bir beceriye, kimi zaman da geleceğe ilişkin tahminlere dayalıdır. Senaryoda belirtilen durumların içeriği ne olursa olsun ortak özellikleri öğrenci ile ya da öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim ve her öğrencinin kendine ait bir çalışma materyali olmasıdır. Kazandırılmak istenen hedeflerin içeriğine göre dört ayrı senaryo türü bulunmaktadır:

1. Beceri Temelli Senaryolar
2. Problem Temelli Senaryolar
3. Kurgu Temelli Senaryolar
4. Konu Temelli Senaryolar (Veznedaroğlu, 2005).

Vaughan ve Garrison'a (2008: 83) göre senaryo tabanlı öğretim yönteminin başta gelen en mükemmel faydaları, etkileşim ve anlamlı problem çözme yöntemleri sunmasıdır (Akt: Yaman ve Süğümlü, 2009). Senaryo tabanlı öğretim yöntemi öğrencilerde temel becerilerden biri olan iletişim ve dil becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır. Örneğin; Yaman (2005) yaptığı çalışmada senaryo tabanlı öğretim yöntemine dayalı drama yönteminin iki dilli öğrencilerde okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Alptekin (2012) tarafından zihinsel engelli öğrencilere yönelik olarak senaryolar geliştirilmiş ve bu senaryoların sosyal becerilerin kazandırılmasında da etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Avcı ve Bayrak (2013) ise senaryo ile öğretim konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini almış. Öğretmen adayları senaryoların öğrencilerin derse etkin katılımını, bilgilerinin kalıcılığını ve bunları günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlayacağını, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde, derse ilgilerinin çekilmesinde

ve farklı bakış açıları kazanmaları konusunda katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Kocadağ (2010) senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Siddiqui, Khan ve Akhtar (2008) da senaryo tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerde başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan hareketle senaryo tabanlı öğretim yönteminin öğrenilenin kalıcılığını sağlaması, öğrenen merkezli olması, öğrenilenleri günlük yaşamla ilişkilendirmesi gibi sebeplerden dolayı Piaget'e göre somut işlemler döneminde olan ilkököl öğrencilerinin ders başarısını da arttıracakı düşünölmektedir.

Senaryo ile öğretim yöntemi öğrencilerin gerçek yaşam durumları ile etkileşime girmelerini sağlamakta ve kalıcı öğrenmelerin meydana gelmesini kolaylaştırmaktadır. Literatürde bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar mevcut olmasına rağmen (Avcı ve Bayrak, 2013; Alptekin, 2012; Arabacıoğlu, 2012; Kocadağ, 2010; Siddiqui, Khan ve Akhtar, 2008; Yaman, 2005; Yaman ve Süğümlü, 2009) ölkemizde ilkököl 3. sınıf seviyesinde ve matematik dersinde konu ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönü ile araştırma diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Çalışma ölkemizde konu ile ilgili araştırma eksiklerini tamamlama açısından önemli görölmektedir. Bu bağlamda araştırmada 3. sınıf Matematik dersi ölçme öğrenme alanına yönelik olarak hazırlanan senaryo ile öğretim yöntemi ile desteklenmiş etkinliklerin ders başarısına etkisini test etmek amaçlanmaktadır. Bu amaç ekseninde şu sorulara cevap aranacaktır:

- Senaryo ile öğretim yöntemi ile desteklenmiş etkinlikler ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
- Senaryo tabanlı öğretim yöntemi uygulanan ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



## Yöntem

Bu araştırmada tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi hem deney sonrası ölçme yapılır (Karasar, 2005).

Tablo 1.

*Araştırma Desenin Simgesel Görünümü*

---

Deney Grubu	R	T1	X	T2
-------------	---	----	---	----

---

Deney grubuna deneysel işlemden önce ön test olarak T1 uygulanmıştır. Aynı test deneysel işlemin sonunda gruba son test T2 olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın deneklerini 2012- 2013 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul'da bir ilköğretim okulunda eğitimlerine devam eden 42 ilkokul 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

*Matematik Dersi Başarı Testi:* Başarı testindeki soruların hazırlanabilmesi için öncelikle kazanımlara uygun soru taraması yapılmıştır. Her kazanıma uygun olan dörder tane soru yazılmış ya da çeşitli ders kitaplarından elde edilmiştir. Toplam yedi kazanıma ait 28 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formunda klasik, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı ve test şeklinde olan soru tiplerine yer verilmiştir. Testin kapsam geçerliliği için belirtke tablosu oluşturulmuş ve üç sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Deneme formu daha önce bu konuları öğrenmiş olan 88 ilkokul 3. sınıf öğrencisine uygulanmış ve testin madde analizleri yapılmıştır. Test istatistiklerine ait sonuçlar aşağı verilmiştir.

Tablo 2.  
İlkokul 3. Sınıf Matematik Dersi Başarı Testi Madde İstatistikleri

Madde No	p	r <sub>jx</sub>
1	0,73	0,45
2	0,93	0,12
3	0,98	0
4	0,95	0,04
5	0,33	0,58
6	0,37	0,58
7	0,68	0,37
8	0,33	0,41
9	0,84	0,20
10	0,56	0,62
11	0,31	0,41
12	0,57	0,20
13	0,74	0,54
14	0,59	0,58
15	0,96	0,04
16	0,94	0,12
17	0,74	0,75
18	0,75	0,08
19	0,92	0,04
20	0,82	0,41
21	0,43	0,54
22	0,26	0,45
23	0,33	0,41
24	0,38	0,5
25	0,64	0,45
26	0,42	0,75
27	0,78	0,29
28	0,37	0,33

Bu maddelerden on dört maddelik nihai başarı testi oluşturulmuş ve madde istatistikleri aşağıda sunulmuştur. Bu on dört madde belirlenirken soruların hem p değerleri hem de r<sub>jx</sub> değerleri dikkate alınmıştır. P soruların madde güçlük indeksini göstermekte, 0 ile 1 arasında değişen değerler almakta ve o maddeyi doğru cevaplayan öğrencilerin oranını göstermektedir. Yüksek p değeri sorunun kolay olduğunu, düşük p değeri ise zor olduğunu belirtmektedir. Test sorularının seçiminde ise 0.50 orta kolaylıkta soruların seçimine dikkat edilmiştir. Ayrıca r<sub>jx</sub> (ayırta edicilik indeksi) değerinin yüksek olması da göz ardı edilmemiştir. Ayırta edicilik indeksi de -1 ile 1 arasında değerler almaktadır. Negatif bir ayırta edicilik indeksi o maddeyi testten yüksek puan alanlardan ziyade düşük puan alanların doğru cevapladığını ve dolayısıyla o maddenin kötü bir madde olduğunu gösterir.

Tablo 3.

*Nihai Testin Madde İstatistikleri*

Madde No	p	r <sub>jx</sub>
1 (1)	0,73	0,45
2 (5)	0,33	0,58
3 (6)	0,37	0,58
4 (8)	0,33	0,41
5 (10)	0,56	0,62
6 (11)	0,31	0,41
7 (13)	0,74	0,54
8 (14)	0,59	0,58
9 (17)	0,74	0,75
10 (20)	0,82	0,41
11 (21)	0,43	0,54
12 (24)	0,38	0,5
13 (25)	0,64	0,45
14 (26)	0,42	0,75

Nihai testin ortalama madde gücü (P) 0,53 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin orta güçte bir test olduğu anlamına gelmektedir. Başarı testlerinde cevapların doğruluğu ve yanlışlığı mantığına uygun düştüğü için güvenilirliği hesaplamada genellikle Kuder-Richardson 20 formülü kullanılmaktadır. Testteki her bir maddeye doğru cevap veren birey yüzdesi hesaplanarak testin iç tutarlılığına bakılır. Kuder-Richardson 20 formülü aşağıda verilmiştir:

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum pq}{S_x^2} \right]$$

Testin güvenilirlik katsayısı 0,72 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.

*Testin Bütününe İlişkin Betimsel İstatistikler*

<b>Testin Bütününe Yönelik Betimsel İstatistikler</b>	
Aritmetik ortalama	7,7727
Medyan	8,0000
Mod	9,00
SS	3,06154
Varyans	9,373
Basıklık	-,109
Basıklığın Standart Hatası	,257
Çarpıklık	-,696
Çarpıklığın Standart Haası	,508
Ranj	13,00

Testten alınabilecek en yüksek puan 14, en düşük puan ise 0'dır. Tablo 4'e göre öğrenciler tarafından başarı testinden alınmış en yüksek puan (mod) 9'dur. Testin aritmetik ortalaması  $X=7,77$ 'dir ve bu değer soruların yarısının öğrenciler tarafından doğru cevaplandığını gösterir. Testin standart sapması  $S_s=3,06$ 'dır ve puanların aritmetik ortalamadan üç puan aşağı ya da yukarı bir aralıkta dağıldığını belirtir. Normal dağılımda simetrikliğin bozulma derecesine çarpıklık (skewness) denir. Dağılım sağa uzun kuyruklu ise sağa (pozitif) çarpık, sola uzun kuyruklu ise sola (negatif) çarpık olarak adlandırılır. Normal dağılım eğrisinin sivrilik veya yuvarlaklık derecesine basıklık (kurtosis) denir (Yıldız, Akbulut ve Bircan, 1998). Çarpıklık değerinin 0 olması dağılımın normal olduğunu gösterir. Testin basıklık değeri 0,109 ve çarpıklık katsayısı da  $-,696$ 'dır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları 0'a yakın olduğundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

### **Veri Toplama Süreci**

1- Öğretim yapılmadan önce sınıf öğretmenine ve öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

2- Araştırma başlamadan önce ön test olarak 14 maddelik başarı testi uygulanmıştır.

3- Çalışma iki hafta süre ile toplam 7 ders saati bir süreci kapsamıştır.

4- Senaryo ile öğretim yöntemi ile desteklenmiş öğretme-öğrenme sürecine uygun olarak hazırlanmış ders planları sınıfın kendi öğretmeni tarafından uygulanmıştır.

5- Araştırmanın bitiminde son test olarak başarı testi uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Senaryo ile öğretim yöntemi ile desteklenmiş etkinliklerin öğrencilerin matematik dersindeki başarı düzeylerine etkisini test etmek için SPSS 16.0 (Statistical Package for The Social Science) paket programı kullanılarak ilişkili örneklem t-testi yapılmıştır ve ontest-sontest puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

## Bulgular

Tablo 5.  
*Tek Örneklem İlişkili t-testi Sonuçları*

	N	X	SS	df	t	p
<b>ÖNTEST</b>	42	6,04	2,43	41	10,138	0,000
<b>SONTEST</b>	42	9,52	2,50			

Tablo 5'e göre senaryo ile öğretim yöntemi ile desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin öntest (6,04) puanları göz önüne alındığında sontest (9,52) puanlarında önemli bir artış olmuştur. Ayrıca öntest ve sontest puanları arasında manidar bir fark oluşmuştur [ $t(41)=10,138$   $p<.05$ ]. Buradan hareketle senaryo ile öğretim yönteminin matematik dersindeki başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 6.  
*Matematik Başarı Testi Öntest-Sontest Puanları Arasındaki İlişki*

	N	r	p
<b>SONTEST &amp; ÖNTEST</b>	42	,596	,000

Tablo 6'ya göre senaryo ile öğretim yöntemi ile desteklenmiş öğrenme ortamında öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı ve orta düzeyde ( $r:0,59$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p<0.5$ ). Burada hareketle öntest puanlarının sontest puanlarını etkilediği söylenebilir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmada senaryo tabanlı öğretim yönteminin Matematik dersindeki başarıya etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda senaryo ile öğretim yönteminin Matematik dersindeki başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Özsoy, Koçak, Engin ve Engin (2007)'in çalışmasında senaryo tabanlı öğretim yöntemi İlköğretim 8. sınıf ve Lise Öğrencilerine “Özel Üçgen” konusunun öğretiminde kullanılmış, konu ile ilgili bir senaryo geliştirilmiş ve bilgisayar aracılığı ile öğrencilere sunulmuştur. Çalışma

sonunda öğrencilerden olumlu dönütler alınmıştır. Yine Yaman ve Süğümlü (2009) tarafından yapılan çalışmada senaryo tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe dilbilgisi öğrenme başarılarını artırdığı, onların derse güdülenmesine ve derse katılımlarının artmasına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Arabacıoğlu (2012) ise çalışmasında Bilişim Teknolojileri dersinde öğretmen adaylarının oluşturduğu şubelerden birini iki gruba ayırmıştır. Connect ve Facebook iletişim ortamları ile yürütülen senaryo tabanlı öğretim yönteminin, son test puanları açısından öğretmen adaylarının akademik başarı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmış ve çalışma sonunda öğrenme gruplarındaki öğrenci sayısının düşük olması gerektiği belirtilmiştir.

Çalışma sonunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- 1) Senaryo ve etkinliklerin öğrenme ortamlarında kullanılması her ne kadar başarıyı arttırsa da materyal ve kaynak eksikliği sorunları öğretim programlarının etkili uygulanmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle okullara gerekli alt yapının sağlanması önemli bir zorunluluktur.
- 2) Öğrencilerin öğrenme ortamında aktif olmasını gerektiren senaryo ile öğretim vb... gibi yöntemlerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması ve okulda öğrencilere uygun sınıf ortamı düzenlemeleri yapılması gerekmektedir.
- 3) Matematik dersinin genellikle öğrenciler arasında pek sevilmediği ve kaygıya yol açtığı bilinmektedir. Senaryo ile öğretim gibi farklı öğretim yöntemlerinin sınıf ortamına getirilmesi öğrencileri derse karşı daha çok güdüleyebilir.
- 4) Senaryo ile öğretim yöntemi öğrencilerin başarısını arttırmanın yanında derse etkin katılımlarını, bilgilerin kalıcılığını ve bunları günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağladığı, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde etkili olduğu ve derse ilgilerini çektiğinden dolayı derslerde sık kullanılmasının öğrencilerin yararına olacağı düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Altun, M.(1998). *Matematik öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Arabacioglu,T. (2012).*Farklı iletişim ortamlarıyla yürütülen senaryo temelli öğretim programının temel bilgi teknolojileri dersi erişilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Avcı, D. ve Bayrak, E. B. (2013). Öğretmen adaylarının senaryo temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. *İlköğretim Online*, 12 (2), 528-549.
- Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 1-19.
- Baykul, Yaşar. (1993). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Carroll, J.M. (2000a).Five reasons for scenario-based design. *Innteracting With Computers*, 13, 43-60.
- Carroll, J.M. (2000b).Scenario-based design of human-computer interactions. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Errington, E. (2003). Developing scenario-based learning. New Zealand: Dunmore Press.
- Ersoy, Y. (2003).Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi -1: Gelişmeler, Politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online*, 2(1), 18-27.
- Hannafin, M. ve Land, S. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167-202.
- Hannafin, M.; Hill, J. Land, S. ve Lee, E. ( 2014). *Handbook of research on educational cominitation and technology*. Newyork: Springer Science-Business Media.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kocadag,Y. (2010).*Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, K.T. Ü. Trabzon.
- Köroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2004).İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 25-41.
- Siddiqui, A.; Khan,M. ve Akhtar,S.(2008). Supply chain simulator: A scenario-based educational tool to enhance student learning, *Computers & Education*, 51, 252-261.

- Özsoy, N., Koçak, Z., Engin, İ. ve Engin, A. (2007). Özel üçgenler. *IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Veznedaroğlu, M. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğretim yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 465-482.
- Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2009). Dilbilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği. *Dil Dergisi*, 144, 56-73.
- Yıldız, N., Akbulut, Ö. ve Bircan, H. (1998). *İstatistiğe giriş*. Erzurum: Şafak Yayınevi.

[ Bu çalışmanın ilk hali, 5-7 Eylül 2013 tarihlerinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 22.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında bildiri olarak sunulmuştur. ]

*İletişim:*

*Ebru Bakaç*

*Milli Eğitim Bakanlığı*

*İstanbul, Türkiye*

*E-posta: ebruli\_2239@hotmail.com*



**Ek 1****Örnek Ders Planı**

<b>Dersin Adı</b>	: Matematik
<b>Ünite</b>	: Ölçme
<b>Sınıf</b>	: 3
<b>Süre</b>	: 1 ders saati

**Kazanımlar**

3) Açılar dar, dik, geniş ve doğru açı olarak sınıflandırır.

**Strateji, Yöntem ve Teknikler:**

Senaryo ile öğretim, Soru cevap, Oyunla öğretim

**Araç Ve Gereçler:** cetvel, gönye

**Kaynaklar:** Ders kitapları, çalışma kitapları

**Diğer Derslerle İlişkilendirme:** Beden Eğitimi

**II. Öğrenme ve Öğretme Süreci**

**Dikkat Çekme:** Öğrencilere “Ahmet’in babası duvarın üzerine çıkmak istiyor. Bunun için merdiveni getirmesi gereken konumu defterinize çiziniz. Bu durumda oluşan açılarla ilgili ne söyleyebilirsiniz?” denilmesi.

**Güdüleme:** “Eğer dersimizi dikkatli takip ederseniz hem çok öğleneceksiniz hem de yeni bilgiler öğreneceksiniz.” denilmesi.

**Gözden Geçirme:** Aşağıdaki soruların sorulması.

1) Açı nedir?

2) Çevrenizden açı örnekleri verir misiniz?

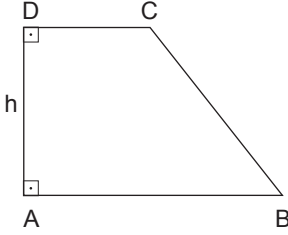
**Derse Geçiş:** “Şimdi size bir hikaye anlatacağım, hikayeyi dikkatlice dinleyiniz.” denilerek derse geçilmesi.

### Etkinlikler

1) Öğretmen tarafından aşağıdaki hikayenin anlatılması.

#### Senaryo:

*Meltem Hanım ilkbaharda bahçesine domates, biber ve patlıcan fidanları dikmiştir. Her gün bu fidanları sulamakta ve büyümeleri için sabırsızlıkla beklemektedir. Meltem Hanım fidanları her gün sulayabilmek için bahçesinin köşelerine birer su fiskiyesi yerleştirmiştir. Fiskiyelerin sulayacakları alanlar sınırlıdır. Meltem Hanım'ın fiskiyelerini ayarlaması gereken açı çeşitlerini bularak Meltem Hanım'a yardım edelim.*



2) Resme bakarak aşağıdaki soruların öğrencilere sorulması.

- A köşesindeki fiskiye hangi çeşit açığa göre ayarlanmalıdır?
- B köşesindeki fiskiye hangi çeşit açığa göre ayarlanmalıdır?
- C köşesindeki fiskiye hangi çeşit açığa göre ayarlanmalıdır?
- D köşesindeki fiskiye hangi çeşit açığa göre ayarlanmalıdır?

3) Dik açı, geniş açı, doğru açı ve dar açı modellerinin öğrencilerin kollarını söylenen açı kadar açıp kapatarak tekrarlaması ve açı oluşturma oyununun oynanması.

**Son Özet:** Ağacın dalları ve açık şekilde duran bir kitap geniş açı; makas dar açı; sınıfın duvarları ve tavanı dik açı; yelpaze doğru açığa örnek olarak verilebilir.

**Tekrar Güdüleme:** “Siz de çevrenizi gözlemleyerek evde açı örnekleri bulabilirsiniz.”denilmesi.

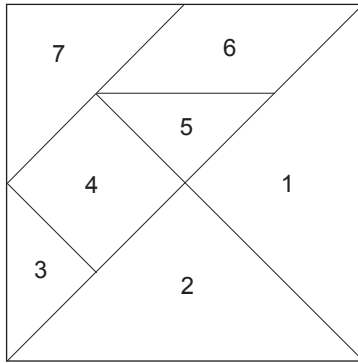
**Kapanış:** Gelecek ders için yapılacak hazırlıklar hatırlatılarak ders bitirilir.

### III. Ölçme-Değerlendirme:

1) Aşağıdaki saat örneklerine bakarak altına uygun olan açı türlerini yazınız.



- .....
- .....
- .....
- .....
- 2) Dikdörtgenin 4 tane .....açısı vardır.
  - 3) Karenin içinde.....açı vardır.
  - 4) Tangram şekli üzerindeki açı çeşitlerini söyleyiniz.





## Erdemli İnsan Yetiştirme Modeli: Hacı Bektâş-ı Velî Felsefesinden Çağcıl Eğitim Sistemleri İçin Bazı Çıkarımlar

**VOLKAN BAYAR**

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

**SAADET AYLİN BAYAR**

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

**Özet:** Bu çalışmada Hacı Bektâş-ı Velî'nin hayatı ve eserlerinden yola çıkarak onun dine, tasavvufa, ahlaka, ibadete, insana ve insan eğitimine yönelik düşüncelerinin incelenmesi ve bu düşüncelerin günümüz eğitimcileri açısından ne gibi doğurguları olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Hacı Bektâş-ı Velî, özellikle "Makâlât-ı Gaybiyye ve Kelimât-ı Ayniyye" ile "Makâlât" isimli eserlerinde dervişliğe birtakım manalar yüklemiş, dervişlerden beklentilerini dile getirmiş ve onlar için birtakım hedefler ortaya koymuştur. Dervişliğe yönelik düşüncelerinden hareketle onun insana yüklediği mana ve insanlar için belirlediği hedef davranışlar incelenmiştir. Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasında yaptığı katkının yanı sıra fikirleri ile Türk kültür ve sosyal hayatına da damgasını vuran bir şahsiyet olan Hacı Bektâş-ı Velî'nin daha doğru ve bilimsel bir şekilde anlaşılması amacıyla beslendiği kaynaklar, yaşadığı coğrafyanın özellikleri, eserleri, ilim ve tahsil hayatı derinlemesine incelenmiştir. Hacı Bektâş-ı Velî'ye ait bazı söz ve şiirler, eğitimle ilgili çıkarımların sağlam bir temele oturması açısından doğrudan verilmiştir. Hacı Bektâş-ı Velî felsefesinden eğitimde nasıl istifade edileceğine dair paylaşımlarda bulunulmasının çalışmayı farklı kıldığı düşünülmektedir. Sonuç olarak, derin felsefi düşünceleri ile büyük bir fikir ve aksiyon adamı olarak gördüğümüz Hacı Bektâş-ı Velî'nin ilmi anlayışı ve öğretilerinin evrensel insanî değerlere sahip erdemli bir neslin yetişmesinde referans noktalarımızdan biri olabileceği kanaatine varılmıştır.

 **Anahtar Kelimeler:** Hacı Bektâş-ı Velî, tasavvuf, eğitim, ahlak, insan

## Virtuous Human Education Model: Philosophy of Hacı Bektas-i Velî and Some Implications for Education Systems

**Abstract:** This study aimed to examine thoughts of Hacı Bektâş-ı Velî on religion, mysticism, morality, worship, human being, and education based on his life and works. It was also aimed to determine implications of his ideas which potentially can serve today's pedagogists. Hacı Bektâş-ı Velî attributed several meanings to being a dervish, explained his expectations from dervishes and set them some goals in his studies especially in "Makâlât-ı Gaybiyye ve Kelimât-ı Ayniyye" and "Makâlât". Considering his opinions related to being a dervish, meaning of being human and target behaviors of human beings were analyzed. As well as he had remarkable contribution to Turkization and Islamization of Anatolia, he has been an influential figure in social and cultural life of Turkish people. County he lived in, his academic training and works, resources he made use of were presented thoroughly in order for Hacı Bektâş-ı Velî to be understood more accurately and scientifically. Some sayings and poems belonging to Hacı Bektâş-ı Velî were quoted directly to rationalize our inferences about education. It was considered that sharing of ideas about how to take advantage of Hacı Bektâş-ı Velî philosophy in education made the study different. All the information gathered together and works examined in the study supported the conclusion that Hacı Bektâş-ı Velî with his wisdom and deep philosophical thoughts can be a role model in effort of raising virtuous generations possessing international human values.

 **Keywords:** Hacı Bektâş-ı Velî, mysticism, education, morality, human being

 **Atf için/cite as:**

Bayar, V., & Bayar, S. A. (2014). Erdemli insan yetiştirme modeli: Hacı Bektâş-ı Velî felsefesinden çağcıl eğitim sistemleri için bazı çıkarımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice], 5(9), 19-42.

Fikir, öğüt ve öğretilerini Kuran, hadis ve diğer temel kaynaklara dayandıran Hacı Bektâş-ı Velî, “gelin canlar bir olalım” diyerek birlik ve beraberliğin önemini, “İlimden gidilmeyen yolun sonu karanlıktır” diyerek cehaletin karanlığından ve hurafelerden kaçınılması gerektiğini, “Eline, beline, diline sahip ol” diyerek de barış, huzur, güven ve aile birliğine verdiği önemi ifade etmiştir (H. Özcan, 2012a; H. Özcan 2012b). Bir nevi ahlak, şahsiyet ve maneviyat eğitiminin temel ilkelerini ortaya koymuştur. Bu bakımdan, Hacı Bektâş-ı Velî, gerek örnek hayatı gerekse eserleri (Uslu, 2000) ile Anadolu’nun son derece çalkantılı bir döneminde gönüllere taht kurmuş ve çağları aşan düşüncesiyle Türk tasavvuf ve sosyal hayatında etkili olmuştur (H. Özcan, 2012a). Öğretisinin temelini Türklere İslamiyet’i sevdirmek ve benimsetmek hedefleri üzerine oturtmuş olan Hoca Ahmet Yesevî’nin manevi eğitiminden geçen Hacı Bektâş-ı Velî, eserlerinde, İslam’ın emrettiği insan olmanın yollarını yani ideal insan modelini anlatmıştır. Hacı Bektâş-ı Velî’nin ideal insan modeline baktığımızda şeytani sıfatlardan arınmış, tevazu sahibi, içinde yaşadığı toplumla barışık kısacası iyi, doğru ve güzel insanı görmekteyiz (Çetin, 2008). Bu sebeptendir ki, Hacı Bektâş-ı Velî’nin bizlere öğrettiği evrensel değerlerin eğitim ortamlarında kullanılması değer eğitimi açısından faydalı olacaktır. Zira eğitim alan bireyler kendi kültürümüzden olan ve manevi kimliğiyle ön plana çıkmış bir insanın verdiği evrensel mesajları daha kolay algılayacak ve bu bireylerin öğrenmeleri daha kalıcı olacaktır. Bu tarz bir eğitim, aynı zamanda, çocuklarımızın özgüven geliştirmeleri açısından da faydalı sonuçlar doğuracaktır. Bu bağlamda, çalışmamızda Hacı Bektâş-ı Velî felsefesinin insan eğitimi üzerine yansımaları konusu ele alınmış, konuyu sağlam bir temele oturtabilmek maksadıyla Hacı Bektâş-ı Velî’nin hayatı ve eserleri hakkında detaylı bilgi sunulmuştur.

### **Hacı Bektâş-ı Velî’nin Hayatı**

*Ailesi ve Yaşadığı Zaman:* Horasan’ın Nişabur şehrinde dünyaya gelmiştir. Dönemin Horasan hükümdarı Şeyh Seyyid İbrahim Sani’nin oğludur (Çetinkaya, 1999; Güzel, 1998; Korkmaz, 1995). Annesi ise Nişabur şehrinin ünlü âlimlerinden Şeyh Ahmet’in kızı Hatem Hatun’dur (Güzel, 1998; Korkmaz, 1995). Doğum ve vefat tarihleri ile alakalı kesin bilgiler, güvenilir yazılı kaynaklar yoktur (Güzel, 1998; Temren, 1998). Kaynaklara bakıldığında 1209-1248 tarihleri arasında doğduğu ve 1270-1337 arasında öldüğü dışında kesin bir bilgiye rastlanamamaktadır (Güzel,

1998). Coşan'a (1990) göre, Hacı Bektâş-ı Velî'nin muhtemel doğum ve ölüm tarihleri 1209 ve 1271'dir. Bu durumda Hacı Bektâş-ı Velî'nin 13. yüzyılın ikinci yarısında yaşadığı ve yaklaşık 63 yaşında vefat ettiği söylenebilir.

Menâkıb-ı Hacı Bektâş-ı Velî (Vilâyetnâme) adlı eserde Hacı Bektaş'ın Hazreti Ali'nin oğlu Hazreti Hüseyin'in soyundan gelmiş yani Seyyid olabileceği belirtilmiştir (Korkmaz, 1995).

**Yaşadığı Yer:** Hacı Bektâş-ı Velî'nin dünyaya geldiği ve yetiştiği Nişabur şehri Horasan'ın önemli ilim ve kültür merkezlerinden biridir (Coşan, 1990). Nişabur, o dönemin fikhi ve tasavvufi akımlarının da merkezidir ve aynı zamanda büyük ve ince bir tasavvuf akımı olan Melâmetîlik mektebinin de kurulduğu şehirdir. (Duran, 2010). Yıldız (2012), Hacı Bektâş-ı Velî ile ilgili var olan genellemeler arasından bilimsel bir ayıklama yapmış, onun kültürlü ve bilgili bir ailenin çocuğu olarak çok sayıda âlim ve şair yetiştiren bir şehirde (Nişabur) doğduğu sonucuna varmıştır.

**Horasan'dan Anadolu'ya Hareketi:** Hacı Bektaş Veli, tahsilini ve manevi eğitimini Nişabur'da tamamlamıştır (Coşan, 1990). Duran'a (2010) göre, Hacı Bektâş, ömrünün 40 yılını Nişabur'da geçirmiştir. Ahmet Yesevî'nin öğrenci ve halifelerinden Lokman Perende'den terbiye görüp (Sunar, 1975; Coşan, 1990) daha sonra Moğol baskısı sebebiyle İran üzerinden Anadolu'ya geldiği ve bugünkü ismi Hacı Bektaş olan Sulucakarahöyük'e geçtiği ifade edilmektedir (Yurdakök, 2004; Sunar, 1975). Sunar'a (1975) göre, Hacı Bektâş-ı Velî'nin buraya gelişi Ahmet Yesevî'nin feyzi ve Sulucakarahöyük'ü kendisine yurt vermesi neticesinde olmuştur. Güzel (1998) eserinde, Hacı Bektâş-ı Velî'nin şeyhi Lokman Perende'den icazet alarak Anadolu'ya doğru -irşat amacıyla (Duran, 2010)- yola çıktığını söylemiştir.

**Sulucakarahöyük'e Yerleşmesi:** Hacı Bektâş-ı Velî'nin Horasan'dan hareket etmesine sebep olan Moğol istilası Anadolu'ya da uğramış akabinde ise topluma manevi yıkım, açlık, sefalet ve ölüm getirmişti. Hacı Bektâş-ı Velî, Anadolu'ya geldikten sonra Kayseri, Konya ve Ankara'yı gezip Kırşehir'e doğru hareket etmiştir (Uslu, 2000). Hacı Bektâş-ı Velî, dönemin siyasi başkenti Konya yerine İhlara Vadisindeki (Kapadokya'daki) Sulucakarahöyük'e yerleşmiştir (Tuğcu, 1995). Bunun nedeni, S. Korkmaz'a (2011) göre, Hristiyan entelektüellerle yakın bir ilişki içinde bulunma arzusudur. Böylelikle, bölgede bulunan Türkmen ve

Rum toplulukları ile Hristiyan din adamlarına İslam dinini tanıtmaya fırsatı elde etmiştir. Nitekim Bektaşilikle ilgili Fransız kaynaklarını inceleyen Yalçın (2010), Bektaşiliğin Hristiyanlıkla ilgili derin bilgisi olduğunu ifade etmektedir. Bölgede yaşayan Hristiyanlarla karşılıklı öğretisel alışverişler yapıldığı, Hristiyan kesişlerle düzenli temaslar kurulup onlara statüler verildiği, tarikat tarafından Hristiyan köylülere ekonomik yardımların yapıldığı ve bir kısım Hristiyan cemaatinin İslamiyet'e döndüğü ifade edilmektedir (Yalçın ve Balivet, 2010). Bunların da ötesinde, Hacı Bektâş-ı Velî'nin bölge Hristiyanları tarafından "Aziz Haralambos" adıyla takdis edildiği nakledilmektedir (Kozan, 2012; Yıldız, 2012).

**İlim ve Tahsil Hayatı:** Tahsil hayatına dört yaşında iken Nişabur'da başlayan Hacı Bektaşî Veli, Arapça'yı ve Farsça'yı eser verebilecek kadar iyi derecede bilmektedir (Duran, 2010; H. Özcan, 2012a; Sümer, 2008; Tuğcu, 1995). Hocası Lokman Perende'den zahirî ve batınî (maddi ve manevi) ilimleri üst düzeyde öğrenmiştir (Duran, 2010; H. Özcan, 2012a). Eğitimi devam ederken hükümdar olan babası vefat ettiğinde saltanatı kabul etmemiş ve ilim öğrenmeye devam etmiştir (Duran, 2010). Hacı Bektaş-ı Veli gelenek ve köken olarak Ahmet Yesevi'ye bağlıdır (S. Korkmaz 2001; Yıldız, 2012) ve hatta eserlerindeki sistem (Duran, 2010) ve de fikir benzerliği (S. Korkmaz, 2011) bunu teyit etmektedir. Soy zinciri, ilim ve kültür merkezi Nişabur'da yetişmesi, entelektüel bir aileden gelmesi ve Yesevî Dergâhı'nın etkisi gibi unsurlar birlikte düşünüldüğünde Hacı Bektâş-ı Velî'nin aldığı eğitimin son derece nitelikli olduğu sonucuna varılabilmektedir.

**Eserleri:** Köprülü'ye göre (1996), Hacı Bektâş-ı Velî'nin sadece Fatiha Tefsiri ile Makalat adlı eserleri vardır (Aslan 2007 ve Güzel'de, 1998 belirtildiği üzere). Ancak daha sonra yapılan çalışmalar (Aslan, 2007; Aytas ve Yılmaz, 2009; Cömert, 2011; Çetinkaya, 1999; Dindi, 2006; Duran, 1996; Duran, 2005; Ergun, 2011; Kozan, 2012; H. Özcan, 2008; H. Özcan, 2012a; H. Özcan, 2012b; N. Özcan, 2012) incelendiğinde Hacı Bektâş-ı Velî'ye ait olan eserler; Kitabü'l – Fevâid, Hadîs-i Erbaîn, Besmele Tefsîri, Fatiha Tefsîri, Makâlât, Makâlât-ı Gaybiyye ve Kelimât-ı Ayniyye ve Şathiye'dir.

Kitabu'l –Fevâid isimli eserin orijinali Farsça yazılmış olup anlatım üçüncü şahıs ağzından verilmektedir (Bozkurt, 2008). Eser, Hacı Bektaşî Veli'nin vasiyetnamesi olarak kabul edilmiştir (Kılınç, 2007), Tasavvufi bir nitelik taşır (Dindi, 2006) ve Ahmet Yesevi'nin eseri



“Divan-ı Hikmet” örnek alınarak yazılmıştır (Çetinkaya, 1999). Coşan (1986), eserin Hacı Bektâş-ı Velî’ye ait olduğunu, Makâlât ile büyük benzerlikler gösterdiğini ancak çeşitli ilave ve tahrifler vasıtası ile aslından uzaklaştırıldığını söylemiştir (Bozkurt, 2008). İlk olarak Abdülbaki Gölpmarlı’nın varlığından haberdar ettiği eser olan Hadis-i Erbaîn’de dervişin nitelikleri ile alakalı Hadis-i şeriflerden seçmeler bulunmaktadır. Eserin başındaki ve sonundaki ifadeler Hacı Bektâş-ı Velî’ye ait olduğunu teyit etmektedir (N. Özcan, 2012). H. Özcan (2012b), eserin 2008 yılında British Museum’da Hüseyin Özcan tarafından bulunduğunu rapor etmiştir. Eser genel itibari ile dervişliğin ve fakirliğin faziletleri, derviş ve fakirlere yardımın faziletleri, bunları hor görenlerin karşılaşacakları cezalar ve dünya sevgisinin zararları konularında bilgiler vermektedir.

Besmele Tefsîri’nin orijinali Manisa Kütüphanesi’nde bulunmaktadır (Güzel, 1998). Duru bir Türkçe ile yazılan eserde öz itibarıyla besmele okumanın fazilet ve yararlarından, tevazu ve sabrın öneminden, Miraç olayından ve Allah’ın sıfatlarından (cömertliği, bağışlayıcılığı, ihsanı vb.) bahsedilmektedir. Besmele Tefsîri’nde peygamberlere, halifelere, tarikat ulularına veya günahkâr insanlara ait bazı ibret verici hayat hikâyeleri anlatılmaktadır. Hikâyelerin sonunda âyet, hadis ve sünnet temelinde bir değerlendirme yapılarak müminler için bir takım öğütler verilmektedir. Strateji tamamen ikna üzerine kurulmuş olup hikâyeler yoluyla öğretim tekniği kullanılmıştır (Duran, 2007).

Fatiha Tefsiri’nin orijinal bir nüshası yine British Museum’da Hüseyin Özcan tarafından 2008 yılında bulunmuştur. Eser, dil ve muhteva açısından incelenmiş olup 14. yüzyılın başlarında yazılmış olabileceği kanaatine varılmıştır. İsminden de anlaşılacağı üzere Fatiha Sûresi’nin kelime kelime tefsîrinden ibarettir. Sûredeki âyetlerin yorumlanmasında zaman zaman diğer âyetlerden ve bazı Hadis-i şeriflerden faydalanılmıştır. Eserdeki tasavvufî yorumlar dikkat çekici bulunmaktadır (H. Özcan, 2008).

Makâlât isimli eser Arapça yazılmıştır ve eserin Hacı Bektâş-ı Velî’ye ait olduğu konusunda görüş birliği vardır. Çeşitli dinî ve tasavvufî meselelerin oldukça geniş bir biçimde anlatıldığı bir eserdir (Güzel, 1998). Tarikatın öğretisi ile İslam tasavvufunun âmentüsü ana hatları ile burada çizilmiştir (H. Özcan, 2005). Hacı Bektaş’ın fikrî yapısının tespitinde kullanılan ana kaynak (Bozkurt, 2008) niteliğindeki kitap Coşan’a (1990) göre 4 kapı ve 40 makamın anlatıldığı en önemli eserdir.

Makâlât-ı Gaybiyye ve Kelimât-ı Ayniyye ise bir belgesel çalışması esnasında İran İslam Şurası Kütüphanesi'nde bulunmuştur. Farsça yazılan eserin muhteva olarak Hacı Bektâş-ı Velî'nin diğer kitapları ile karşılaştırması yapılmış ve onun görüşleri ile paralel olduğu kanısına varılmıştır. Diğer Hacı Bektâş-ı Velî eserlerinde olduğu gibi bütün düşünceler ayet ve hadislere dayandırılmıştır. Makâlât'ta bahsedilen ancak ayrıntılı anlatılmayan derviş, şeyh, zâhid, zühd, ârif, tâlip, takvâ, mümin, îman, akıl ve arınma gibi kavramlara verilen anlamlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. İnsanın kendini arındırması için takip etmesi gereken yollar anlatılmıştır (Aytaş ve Yılmaz, 2009).

Gölpınarlı (1936), Hacı Bektâş-ı Velî'nin Şathiye isimli iki sayfadan oluşan bir eseri olduğundan bahsetmiş ise de eserin bulunduğu yer bilinmemektedir (Güzel, 1998). Hacı Bektâş-ı Velî tarafından yazılmamış olsa bile bizim için önemli bir diğer eser de Velâyetname'dir. Duran'a (2010) göre bunun sebebi eserin Hacı Bektâş-ı Velî'nin hayatı ile ilgili bilgiler vermesidir. Eser, Hacı Bektaşî Veli'nin soyu, hayatı, erkânı, eğitimi ve tarikat yolu ile alakalı bir takım önemli bilgiler içermektedir.

### **Hacı Bektâş-ı Velî'nin Düşünce Dünyası ve Öğretileri**

**İman Anlayışı:** Hacı Bektâş-ı Velî'nin îman anlayışının temelinde İslam inancı vardır. İman anlayışını şekillendirirken Kuran-ı Kerim başta olmak üzere hadislerden ve diğer temel kaynaklardan beslenmiştir (S. Korkmaz, 2011). “Dört Kapı Kırk Makam” olarak formülleştirdiği tasavvuf anlayışının içerisinde şeriatın birinci makamı iman etmektir. Hazreti Peygamber'in “İman, Allah'a, onun meleklerine, kitaplarına, elçisi peygamberlere, son güne, kadere, iyi ve kötü her şeyin Allah'tan olduğunu inanmaktır” hadis-i şerifleri uyarınca iman yukarıdaki sayılanların tamamına inanmaktır. Hacı Bektâş-ı Velî de iman kavramını bütün diğer kavramları önceleyen bir konuma yerleştirmiştir.

Hacı Bektâş-ı Velî, îman konusunu akıl ile birlikte işlemiştir. Yeşilyurt (2003), Hacı Bektâş-ı Velî'nin îman anlayışını ten, can ve akıl üçlemesi içerisinde bütüncül bir yapı şeklinde tarif etmiştir. Bu bağlamda, iman içten gelen samimi bir kabulle başlamakta ve akabinde davranış şeklinde kendini göstermektedir ve akılla korunmaktadır (Yeşilyurt, 2003). Eğri'ye (2009) göre, Hacı Bektâş-ı Velî, akli tefekkür ettiren, yani yaratılışın inceliklerini düşündürten, tevhit gerçeğini bulduran bir varlık

olarak görmektedir. Hacı Bektaş'a göre insanın bir iç dünyası bir de dışa yansıyan yönü vardır: Ten-can veya akıl-gönül. Bu iki dünya uyumsuzluk göstermemelidir. Yani iman konusunda müttefik olmalıdır (Güzel, 1998). Hacı Bektaş Veli'nin Makalat isimli eserinde îman akıl ilişkisini gösteren sözleri aşağıdaki gibidir:

Rahmanın ve şeytanın aslı nedir? Bunu bilmek gerek. Şimdi şu da bilinmelidir ki Rahmanın aslı îman, şeytanın aslı ise şüphedir. Fakat îmana şüphe katmak güçtür. Çünkü îman akıl üzeredir. Akıl sultandır ve ten içinde îmanın nâibidir (vekilidir). Sultan giderse nâib nasıl durabilir? İman bir hazinedir; Allah'ın lanetlediği iblis bir hırsızdır. Akıl hazinedardır. O halde hazinedâr giderse hırsız hazineyi ne eder? İman koyun, akıl çoban ve iblis kurttur. Çoban giderse kurt koyunu ne yapar? İman süt, akıl bekçi iblis ittir. Üçü de bir evdedir. Bekçi evden gidip te süt bekçisiz kalırsa it sütü ne yapar. Şimdi ey biçare miskin. İman senin için de başıboştur. Şimdi Çalap Tanrıya inanmak, buyruğunu tutmak, sakının dediğinden sakınmak imandır (Özbay'da belirtildiği üzere, 1990, sf. 11).

İnanan, inançlı, mutekit ve îmanlı anlamlarına gelen mümin kelimesi (TDK, 1983) Hacı Bektâş-ı Velî'ye göre "Rahman ile yakınlık kuran kişidir. Rahman'ın seçkin kişisidir" (Aytaş ve Yılmaz 2009'da belirtildiği üzere). Aynı eserde mümin; daimî hastalık halinde olma, daimî hüznü olma, mazlum olma, eli açık olma ve fakirlikte ölçülü olma gibi vasıflara sahip olan kişi olarak tanıtlır (Aytaş ve Yılmaz, 2009).

**İnsan Anlayışı:** Hacı Bektâş-ı Velî kendi sistematiği içerisinde insana son derece önem vermiştir ve onu merkez olarak almıştır (Aslan, 2007; Bozkurt, 2008; Aytaş ve Yılmaz, 2009). Şöyle ki, her şeyin özünde insanı aramış ve kendi gönül Kâbe'sini insan olarak tarif etmiştir (Aslan, 2007). Uluçay'a (1998) göre, evrensel bir bayrak olan Hacı Bektâş-ı Velî'nin kumaşı, rengi ve direği insandır. Yaratılmışların tamamı ve dolayısı ile insan güzeldir zira Allah kötü şey yaratmaz. Öyle ise bütün insanlar Yaradan'dan ötürü sevilmelidir (Aytaş, 2010). Makâlât'ın insan sıfatlarını tanıtan on birinci bölümünde insan olabilmenin ve şeytandan uzak kalmanın şartları; tevâzu sahibi olma, başkalarının ayıbını görmeme, insanları sevme ve hile ile yalandan kaçınmak olarak ifade edilmiştir. Ulu ve devletli insan olmanın şartları ise kendini bilme, huzurda olma ve kabri mekân bilmedir ya da başka bir ifade ile edep, akıl ve güzel ahlaktır (Yılmaz, Akkuş ve Öztürk, 1990). Hacı Bektâş-ı Velî, Makâlât ile Makâlât-ı Gaybiyye ve Kelimât-ı Ayniyye adlı eserlerinde insanların dört türlü nesneden yaratıldığını ve dört bölüme ayrıldıklarını ifade etmiştir. Yaratılan dört farklı insan gurubunun ise dört farklı ibadet, arzu ve hallerinin olduğunu söylemiştir (Aytaş ve Yılmaz, 2009; Yılmaz, Akkuş ve Öztürk, 1990). Makâlât isimli eserde ise insana ilişkin görüşler şu şekildedir:

Hak Subhânehû ve Teâlâ, adamı dört türlü nesneden yarattı, dört bölüğe ayırdı. Dört bölümünde dört türlü ibadetleri, dört türlü arzuları ve dört türlü halleri vardır. Birinci bölüm âbidlerdir. Bunlar şeriat kavmidir ve asılları yeldendir. Yel (hava), hem şifa verici hem kuvvettir. Bu sebeple bunlarda gece gündüz Hakk'ın ibadetinden ayrılmazlar. Yel esmeyince ekinler samanından ayrılmaz, bütün âlem kokudan helak olurdu. Öyle ki, dünyada ne varsa; helal, haram, temiz ve pis hepsi şeriat ile malum olur. Çünkü şeriat kapısı ulu kapıdır. İkinci bölüm, zâhidlerdir. Bunların aslı ateşendir ve bunlar tarikat tâifesidir. Bu sebeple gece gündüz yanmaları, kendilerini yakmaları lazımdır. Her kim, bu dünyada kendisini yakarsa, yarın ahirette türlü azaplardan kurtulacaktır. Şunu iyi bilin ki bir kez yanan başka yanmaz. Üçüncü bölüm, âriflerdir. Bunların aslı sudandır ve bunlar marifet tâifesidir. Su, hem kendisi temizdir hem de temizleyicidir. Bu sebeple, hem temiz olmalı hem de temizleyici. Dördüncü taife muhiplerdir. Bunlar hakikat tâifesidir ve bunların aslı topraktır. Toprak teslimiyet ve rızayı temsil eder. Bu yüzden muhipte teslimiyet ve rıza içerisinde olmalıdır (Özbaş' da belirtildiği üzere, 1990, sf. 3-7).

Hacı Bektâş-ı Velî, Makalat isimli eserinde yukarıda zikredilen dört kısım insanın kişilik özelliklerini ve yaptıkları işleri özet olarak şu şekilde açıklamıştır:

- Asılları yel olan ve şeriat kavmi olan âbidler avam yani halk taifesidir. Kıskançlık, nefret, kibir, düşmanlık ve cimrilik her an görülebilir. Halleri birbirini incitmektir.
- Tarikat taifesi olan zâhidler, gece gündüz zikir yaparlar, korku ile ümit arasındadırlar ve sürekli yararlı işler yapmak için uğraşırlar ancak diğer taraftan bunlara hidâyet kapısı açılmamıştır ve nereden gelip nereye gittiklerini bilmezler.
- Marifet kapısının taliplileri ve ilim sahibi olan ârifler ise sürekli tefekkür ederler. Dünya ve ahireti terk etmişlerdir. Tek arzu Allah-ı Teâlâ'ya ulaşmaktır.
- Muhiplerin başlıca ibadetleri Allah'a yalvarma, Çalap'ın (Allah'ın) eserlerini seyretme, kendinden geçip Allah'ı bulmaktır ve onda bir olmaktır. Âbidler, zâhidler ve arifler zâhir ehli iken muhipler mânâ yani bâtın ehlidir (Yılmaz, Akkuş ve Öztürk, 2007).

Makâlât eserinde bahsedilen insan guruplarını özetleyecek olursak; insanların hava, ateş, su ve toprak elementlerine benzetildiğini söyleyebiliriz. Bahsi geçen dört madde ise Makâlât eserinde bahsedilen dört farklı insan gurubunu simgelemektedir. Hacı Bektâş-ı Velî, dini yaşayış, manevi mertebe ve erdemlilik bakımından insanları sınıflandırmış ve her birine ayrı ayrı tavsiyelerde bulunmuştur. Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı gibi erdemli insan olmaya yönelik ilk adım şeriat kapısında ve şeriat kapısının ilk makamı olan iman etmekle başlamaktadır.

Hacı Bektâş-ı Velî önemli eserlerinden biri olan Makalat-ı Gaybiyye ve Kelimat-ı Ayniyye de insanların kerîmler, cömertler, cimriler, kötüler ve reziller olmak üzere beş çeşit olduğunu söylemiştir (Aytaş ve Yılmaz, 2009). Eserde, Hacı Bektâş-ı Velî şu tanımlamaları yapmaktadır: “Kerîm: Yemeyip yedirendir. Cömert: Hem yiyip hem verendir. Cimri: Kendisi yiyip başkalarına vermeyendir. Kötü: Yemeyen ve yedirmeyendir. Rezil ise: Kendisi yemeyip başkalarına da vermediği gibi ve başkasının da iyilik etmesine engel olandır.” (Aytaş ve Yılmaz’da belirtildiği üzere, 2009).

Sonuç olarak, Hacı Bektâş-ı Velî’nin insanların fiziksel ve ruhsal yapısını çok iyi bilen ve aynı zamanda olgunlaşma yolunda insanlara yol gösterici bir vasfa sahip bilge bir gönül adamı olduğu ortaya çıkmaktadır. Çetin (2008), Hacı Bektâş-ı Velî’nin insana bakış açısının temelinde Ahmet Yesevî felsefesinin olduğunu ve insanlara iyi, doğru ve güzel olarak anlatılan şeylerin bir arada yaşama iradesini sağlama amacına dönük olduğunu dile getirmiştir. Bir diğer önemli husus Hacı Bektâş-ı Velî’nin çizdiği ideal insan modelinde şekilden, gösteriştten ve dış görünüşten ziyade iç dünyanın önemli olmasıdır (Aslan, 2007).

**İbadet Anlayışı:** İbadet, şariat kapısının üçüncü makamında zikredilmektedir. Namaz kılmak, oruç tutmak, zekât vermek ve hacca gitmek şariat makamının üçüncü kapısını geçebilmek için gerekli olan ibadetlerdir. Bozkurt’a (2008) göre, Hacı Bektâş-ı Velî için sadece inandığını söylemek yetmez. Bunun yanı sıra kişi inancının gereklerini yerine getirmeli ve İslam’ın beş temel şartı yanında helal kazanmalı, faizden uzak durmalı, iyiliği emretmeli ve kötülüğü engellemelidir. Bunlara ek olarak Bolay (1998), Hacı Bektâş-ı Velî’nin İslâm dininde ibadetlerin beş temel ilke ile sınırlı olmadığını ve bu temel ilkelerin yanında müminlerin abdest, gusül, Kur’ân okuma-öğrenme, sadaka, dua-niyaz ve dürüstlük gibi vazifelerinin bulunduğunu açıkladığını ifade etmiştir.

Hacı Bektâş-ı Velî’nin hayatı ve kimliği ile alakalı önemli bilgiler elde ettiğimiz Velayetname isimli eser hakkında inceleme yapan Bolay (1998); abdest almak, Kelime-i Tevhid getirmek, bismillâh demek, gusül yapmak, salavât getirmek, namaz kılmak, oruç tutmak, hac etmek, Kuran okumak, tövbe etmek, selam vermek-almak, tekbir getirmek, kurban kesmek, irşâd etmek ve kâfirle savaşmak gibi ibadetleri tespit etmiştir. Bunlarla birlikte, Hacı Bektâş-ı Velî felsefesinde en önemli ibadet tefekkürdür. Ona göre tefekkür kalbin çırası olup o gittiğinde kalbin ziyâsı kalmaz (Erdem ve Demir, 2010).

Hacı Bektâş-ı Velî, tıpkı diğer İslam mutasavvıfları gibi, ibadetlerin şekli/zahirî yönünden ziyade batını tarafıyla yani özü, rûhu ve mahiyeti ile ilgilenmiştir. Hacı Bektâş-ı Velî, eserlerinde, insanın kötülüklerden uzaklaşmadıkça, haram ve günahlardan el çekmedikçe biçimsel ibadetin fazla bir anlamı olmadığını ifade etmiştir (Dindi, 2006). Hacı Bektâş-ı Velî'nin ibadetlerin ruhuna verdiği öneme ilişkin Makâlât-ı Gaybiyye ve Kelimât-ı Ayniyye isimli eserinden bazı ifadeler şunlardır:

Ey dervîş bil ki oruç üç derecedir. Birincisi halk (avam) derecesi, ikincisi seçkinler (havâs) derecesi ve üçüncüsü ise seçkinlerin seçkinleri derecesidir. Birinci derece orucu, karnı ve cinsel organları orucu bozan şeylerden korumaktır. İkinci derece orucu, gözü namahreme bakmaktan, kulağı uygun olmayan sözleri duymaktan ve dili haksız konuşmaktan korumaktır. Üçüncü derece orucu ise peygamberlere ve evliyalara mahsustur ki bunlar, gönlü Hak'tan gayri her şeyden korurlar. Nitekim Hazreti Ali: Dünya bir gündür ve orada bizim için oruç vardır buyurmuşlardır. Namaz, oruç ve hac gibi ibadetlerin sonu yoktur. Salâtın sonu, ilahî olgunluk; zekâtın sonu, gönlü Hak'tan gayrisından temizlemektir, samimiyet ile Hakk'ın sevgisine yer vermektir. Orucun sonu, Hak'ta zenginleşerek maddî şeylerden uzak durmaktır. Bu nedenle Yüce Allah kutsal kelimelerden birinde şöyle buyuruyor: Oruç benim içindir ve ben onu mükâfatlandırırım (Ayaş ve Yılmaz'da belirtildiği üzere, 2009, sf. 41-42).

Hacı Bektâş-ı Velî, şekilciliğe karşı çıkmıştır. Ona göre, önemli olan inanıyormuş gibi yapmak değil gerçekten özde inanmak ve ibadet etmektir. Aşağıdaki dörtlük bu görüşlerini açıklar niteliktedir:

*“Harâret nârdadır sacda değildir  
Keramet baştadır tâçta değildir  
Her ne ararsan kendinde ara  
Kudüs'te, Mekke'de, Hac'da değildir”*

Hacı Bektâş-ı Velî, Makalat isimli eserinin dokuzuncu bölümünde hac ibadetini tasavvufî açıdan ele almıştır. Şöyle ki, müminin gönlü Kâbe'ye benzetilmiştir ve Kâbe'ye giderken gereken kılavuzun Kur'ân-ı Kerîm olduğunu söylemiştir. Kişiye eşlik eden yoldaşın yitebileceğini ancak gönlün esas yoldaşının Çalap olduğunu söylemiştir. Devamında ihram giyme Hak ile bâtili birbirinden ayırmaya, Kâbe'de kurban kesmek, nefsin arzularını def etmeye, Kâbe'yi tavaf etmek ise her zaman tövbe ve istiğfar ile yürümeye benzetilmektedir (Yılmaz, Akkuş ve Öztürk, 1990).

**Ahlak Anlayışı:** Hacı Bektâş-ı Velî'nin Makâlât isimli eserine baktığımızda genel olarak “dört kapı kırk makam” anlayışının tamamında özel olarak marifet ve hakikat kapılarında bir takım ahlakî erdemlerden bahsettiğini görmekteyiz. Örneğin marifet kapısının ilk basamağı edep sahibi olmaktır. Sabırlı olmak, kanaatkâr olmak, utanmak, cömert olmak, eminlik, iyilik etmek ve tevâzu sahibi olmak gibi ahlaki erdemler ise edepli olmayı takip etmektedir. Aynı eserin ikinci ve sekizinci bölümünde ahlakla ilgili yer alan sözleri toparlayacak olursak; kibir, haset, gıybet,

cimrilik, adâvet, öfke, riyâ, kakhaha ve yalancılık gibi şeylerin ibadetleri boşa çıkaran kötü ve şeytanî huylar olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan kanaat, tevekkül, sabır, utanma, hoşgörü, kadına saygı ve adalet ise sürekli tavsiye edilmiştir (Yılmaz, Akkuş ve Öztürk, 1990). Kur’ân ve sünnet eksenindeki din anlayışının temel unsurlarından bir tanesinin de ahlak olduğu vurgusu yalnızca Makâlât’ta değil Hacı Bektâş-ı Velî’nin tüm eserlerinde karşımıza çıkmaktadır (Bozkurt, 2008).

Makâlât-ı Gaybiyye ve Kelimât-ı Ayniyye eserinde Hacı Bektâş-ı Velî gönüllü büyük bir şehre benzetmiş ve bu şehrin iki sultanından bahsetmiştir. Birinci sultan akıl ve ikinci sultan iblistir. Aklı koruyan şeyler; ilim, perhiz, edep, nezaket ve ahlakıdır. Bir diğer sultan olan Şeytan ise gıybet, kakhaha, cimrilik, öfke, haset ve kibir gibi unsurlar tarafından korunmaktadır. Hacı Bektâş-ı Velî kendisinden sonra talebelerine edep, takva ve akli vasiyet etmiştir. Cehaletten ve şöhretten uzak durulmasını istemiştir (Aytaş ve Yılmaz, 2009).

Hacı Bektâş-ı Velî’nin üzerinde durduğu bir diğer husus kadın-erkek eşitliğidir. Allah katında kadın erkek arasında bir ayrımın bulunmadığını, iki cinsin birbirlerine eşit olduğunu ve birbirlerine üstünlüklerinin olmadığını savunur (Menemencioğlu, 2011). Aşağıdaki dörtlükten kadın-erkek eşitliği ile ilgili görüşlerini anlamak mümkündür.

*“Erkek dışı sorulmaz muhabbetin dilinde  
Hakk’ın yarattığı her şey yerli yerinde  
Bizim nazarımızda kadın-erkek farkı yok  
Noksanlık, eksiklik senin görüşlerinde”*

Ek olarak, “kadınları okutunuz” sözü ile Hacı Bektâş-ı Velî’nin hem kadın-erkek eşitliğini savunan hem de eğitime önem veren bir şahsiyet olduğunu anlamaktayız (Gülçiçek, 2003). Aslan’a (2007) göre, şeriatın beşinci ve altıncı basamağında yer alan “nikâh kıymak” ile “hayız ve lohusalıkta ilişkiyi haram bilmek” ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda Hacı Bektâş-ı Velî tarafından kadınların bir zevk aracı olarak görülmediğini ve kadınların onuruna önem verildiği anlaşılmaktadır.

Hacı Bektâş-ı Velî’nin oluşturduğu hoşgörü ortamında sadece Müslümanlara değil tüm din mensuplarına aynı hoşgörüyle bakılmıştır (H. Özcan, 2002). “İncinsen de incitme, düşmanın dahi insan olduğunu unutma, yetmiş iki milleti bir gör”(Gülçiçek, 2003) şeklindeki ifadelerine bakıldığında ne derece büyük ve evrensel bir hoşgörüyü sahip olduğunu görmekteyiz. Yalçın ve Balivet (2010) “Gerçek Bektaşî dinine bakmaksızın

her insana saygı duyar, onu kardeşi yerine koyar. Hiçbir dini reddetmez ve hepsine saygı duyar. Hayata dair hiçbir felsefeye kutsal kitaba yasak getirmez” sözleriyle Hacı Bektâş-ı Velî ve takipçilerinin sahip olduğu hoşgörü anlayışını tarif etmişlerdir.

Batı dünyasının hoşgörü abidesi olarak tanıtılan ünlü ismi Thomas More (1478-1535) ile Hacı Bektâş-ı Velî'nin hoşgörü anlayışını karşılaştıran Aytâş'ın (2010) vardığı sonuç oldukça ilgi çekicidir. Şöyle ki, Thomas More sadece kendinden olana hoşgörü ile yaklaşırken kendinden olmayana karşı merhametsizdir ve reddedicidir. Öte yandan, Hacı Bektâş-ı Velî, sadece Allah kulu olmaları hesabı ile bütün yaratılmışları bir görmektedir.

Hacı Bektâş-ı Velî'nin mezhep, din ve cinsiyet ayrımı gözetmeden bütün insanları bir görmesi onun adalet anlayışının da en belirgin örneğidir. Ayrıca, Hacı Bektâş'ın cimrilik ve cömertlikle ilgili düşüncelerine baktığımızda onun paylaşımcı ve herkesin hakkını gözetten bir yücelikte olduğunu görürüz.

**Tasavvuf Anlayışı:** Dört kapı kırk makam düşüncesi Hacı Bektâş-ı Velî'nin tasavvuf düşüncesinin temelini oluşturur. Güzel'e (1998) göre, hocası Lokman Perende vasıtasıyla etkilenmiş olduğu Hoca Ahmet Yesevî Hazretleri'nin “dört kapı kırk makam” düşüncesini geliştirerek kendi fikir yapısını inşa etmiştir. Hacı Bektâş-ı Velî'yi diğer tasavvufçulardan ayıran temel nokta ise onun teori ile çok fazla ilgilenmemesi daha çok aksiyonla ve pratikle ilgilenmesidir. Güzel (1998) bu sistematığı şu şekilde yorumlamıştır: Hacı Bektâş-ı Velî'ye göre Allah'a ulaşmanın yolu dört katlı bir binadan geçer ve her bir kat on odadan ibarettir. Makâlât isimli eserde bahsedilen dört kapı kırk makam doğrudan doğruya Kur'ân-ı Kerîm'de anlatılan ve Hazreti Peygamber'in yaşadığı Müslümanlığın formüle edilmiş halidir (S. Korkmaz, 2011). Bir başka görüşe göre yukarıda bahsedilen formülle amaçlanan şey yetkin ve evrensel insanı oluşturmaktır (Menemencioğlu, 2011). Şeriat, tarîkat, hakîkat ve marifet olarak sıralanan dört kapıdan murat benliğinin yok olması ve dört kapının sonunda birliğin sağlanmasıdır. Hazreti Peygamber'in sözü şeriat, fiili tarîkat, hâli marifet ve sırrı da hakîkattir. Hakîkat kapısı tamamlandığında kişi kendinden geçer ve Allah'ın sırrına erer (Sunar, 1975). E. Korkmaz (1998) ve Güzel (1998), Hacı Bektâş-ı Velî'nin bahsi geçen sistematiklerle alakalı hedefleri hakkında şunları söylemişlerdir: Hacı Bektâş-ı Velî'nin tasavvuf öğretisinin temelinde “insan-ı kâmil” olma hedefi vardır ve



açıkça belirtilmemekle birlikte Vahdet-i Vücûd fikri hâkimdir. Vahdet-i Vücûd, ilme’l yakîn, ayne’l yakîn ve hakka’l yakîn yani bilmek, görmek ve duymak aşamalarından geçerek Allaha ulaşmak, onunla bir olmaktır ve Hakk’ın varlığından ayrı olmamaktır. Makamların her birini geçen derviş olgunlaşır ve terakkî eder ya da başka bir ifâde ile canı sefâ bulur. Zâhirî ilimlerden bâtinî ilimlere doğru bir yaklaşma söz konusudur. Sonuç itibarı ile 40 makamın biri bile eksik olmamalı ve Hak yolunda yürüyen tarikat yolcusu bu kapı ve makamların tümünden geçmelidir zira makamlar tamam olmadan hakikat tamam olmaz yani Hakk’a ulaşamaz Makâlât adlı eserde 4 kapı ve 40 makam şu şekilde verilmektedir:

Tablo 1

*Dört Kapı-Kırk Makam*

<b>Şeriat</b>	<b>Tarikat</b>	<b>Marifet</b>	<b>Hakikat</b>
İman getirmek	Pişman olup tövbe etmek	Edep sahibi olmak	Toprak gibi olmak (tevâzu)
İlim öğrenmek	Bir mürşitten feyz almak	Bencillik, kin ve garezden uzak durmak	Yetmiş iki milleti bir görmek
İbadet (namaz, oruç, zekât vs.)	Cinsiyet farkını ortadan kaldırmak	Perhizli olmak (hiçbir şeyde aşırıya kaçmamak)	Elinden geleni esirgememek
Helal kazanmak, faizi haram bilmek	İyilik yolunda savaşmak	Sabır göstermek	Emin olmak
Nikâh kıymak (evlenmek)	Kendini insanların mutluluğuna adanmak	Utanmak	Kimsenin ayıbını görmemek
Hayız ve lohusalıkta ilişkiyi haram bilmek	Haksızlık etmekten daima korkmak	Cömert olmak	Allah’dan başka ilah tanımamak
Sünnete uymak	Allah’ın rahmetinden ümitli olmak	İlim öğrenmek	Vahdet-i Vücûd
Şefkat ve merhamet sahibi olmak	Ahlaka uymayan yenilikleri terk etmek	Miskin olmak (razı olmak, bağlanmak, teslim olmak)	Seyr-i Sülûk (cehaletten ilme doğru sürekli seyir halinde olmak)
Temiz olmak	Allah’ın kullarına karşı sevgi duymak	Özünü bilmek	Sırr (kulun kendinden sadır olan kerâmetleri gizlemesi)
İyi şeyleri emretmek ve kötülüklerden sakınmak	Aşka ermek, sevilende kendini yok etmek	Arif olmak	Münâcaât ve müşâhade (yaradılış sırlarını ve Yaratıcı’nın tecellilerini seyretme)

## Hacı Bektâş-ı Velî'ye Göre İnsan Eğitimi

Hacı Bektâş-ı Velî'nin uyguladığı eğitim yöntemlerinin kalite ve başarısı İslamiyet'i seçen topluluklar (Eğri, 2003; Yalçın ve Balivet, 2010) ve Yeniçeri Ocağı'nın başarısı (Eğri, 2003) ile kanıtlanmıştır. Kaynağını Hacı Bektâş-ı Velî'den alan ocaklar ve dergâhlar ile hepsi birer Hacı Bektâş-ı Velî olma gayretindeki öğrencilerin Anadolu ve Rumeli'de görmüş oldukları sevgi ve itibar, uygulanan eğitimin başarısını gösteren diğer delillerdendir (Eğri, 2011). Anadolu'nun oldukça çalkantılı olduğu bir zamanda almış olduğu eğitimi halkı bir arada ve yüksek moralli tutmak için kullanmıştır. Buradan yola çıkarak Hacı Bektâş-ı Velî'nin bir fikir lideri olarak hitap ettiği halk kitleleri üzerinde etkili olduğu sonucunu çıkartabiliriz. Halk kitlelerini etkilemesinin sebebi Gültekin (2005) tarafından etkili iletişim becerilerine bağlanmaktadır.

***Hacı Bektâş-ı Velî'nin İletişim Becerileri:*** Hacı Bektâş-ı Velî iletişim sağlamada en kısa ve kestirme yol olarak bilinen yüz yüze iletişim tekniğini kullanmıştır. Böylece mesajlar halka aracısız ve tahrîfata uğramadan ulaşmıştır. Yüz yüze iletişim tekniği kullanılarak mesajların geribildirim süreci kısalmış ve doğru anlaşılma şansı artmıştır. Ayrıca halkta birtakım önyargıların oluşmasının önüne geçilmiştir. Hacı Bektâş-ı Velî yaşadığı dönemde büyük bir karamsarlık içinde bulunan Anadolu halkına moral verecek özlü sözler ve şiirler kullanmıştır. Yani şiir ve özlü sözler halkla ilişkiler ve tanıtım amaçlı kullanılmıştır. Halkın anlayacağı açık, sade ve anlaşılır bir Türkçe kullanılmış; kişileri İslam'a davet ederken ve İslam dinini tebliğ ederken hoşgörü ilkesi benimsenmiştir (Aktaş, 2000; Gültekin, 2005).

Bektaşiliğin Türk halkının öz değerleri ve kültürü ile barışık bir yapıda olduğu eserlerde vurgulanmaktadır. Hacı Bektâş-ı Velî ve dervişlerinin dış görünüş itibari ile Anadolu halkının özelliklerini bünyelerinde barındırdıkları ve 'içlerinden biri' imajını verdikleri bilinmektedir. Hacı Bektâş-ı Velî'nin bir başka iletişim becerisi de mesajlarını ya da öğretilerini ileteceği halkın inançlarını ve ihtiyaçlarını çok iyi analiz etmiş olmasıdır (Aktaş, 2000; Gültekin, 2005).

***Hacı Bektâş-ı Velî'nin Eğitim Anlayışı:*** Hacı Bektâş-ı Velî'nin hayatına ve eserlerine baktığımızda ahlak, şahsiyet ve maneviyat eğitiminin ön plana çıktığını görmekteyiz. Hedeflenen insan modeli; incinse de incitmeyen, kâmil ve erdemli, tevâzu ve edep sahibi, tarikat kapısının beşinci makamındaki gibi hizmet eden insandır. Başka bir deyişle, modern

zamanlarda sıklıkla şikâyet konusu olan aşırı bireyselleşmiş, enâniyeti olan ve aşırı faydacı insan tipinden korunmanın yolları aranmış ve bulunmuştur. Göktaş (2011) ve Temren'e (1998) göre, Hacı Bektâş-ı Velî'nin, tarîkatın eğitim programını yani dört kapı kırk makam öğretisini oluştururken çıkış noktası kötülüğü zihinden çıkartan, sevgi ve merhamet temelli bir insan mefkûresi olmuştur. 'Makâlât-ı Gaybiyye ve Kelimât-ı Ayniyye' ve 'Makâlât' isimli eserlerde bahsedilen cimri, rezil ve kötü insanlar vurgusu ile mal biriktiren olumsuz-istenmeyen insan modelinin toplum için zararlarından bahsedilmiştir. Önceki başlıklarda da bahsedildiği gibi oluşturduğu hoşgörü kültürü ile kavgasız bir şekilde birlikte yaşama arzusu ve iradesine sahip nesiller hedeflenmiştir. Eğitimin uzak hedefleri açısından baktığımızda ise Hacı Bektâş-ı Velî'nin yetiştirmek istediği insan tipi kendini bilen, aydınlanmış, Kur'ân ahlakı ile ahlaklanmış, olgun, yaradanını ve yaratılış sırrını bilen insandır.

### Sonuç ve Öneriler

Hacı Bektâş-ı Velî'nin yukarıda zikredilen uzak ve yakın eğitim hedeflerine ulaşmak için temel aldığı bir takım felsefî düşünceler vardır. Hacı Bektâş-ı Velî'nin oluşturduğu felsefeyi incelediğimizde onun hem kişisel hem toplumsal eğitimi bir arada yürüttüğünü görmekteyiz. Şöyle ki, dört kapı kırk makam şeklinde formülleştirilen öğretiler hem kişinin iç dünyasına yönelik (tevâzu ve utanma gibi) hem de toplumsal huzura yönelik (yetmiş iki milleti bir görmek, kimsenin ayıbını görmemek, hizmet etmek gibi) öğütlerdir. Eğitim, sadece bilgi düzeyinde olmayıp kişinin öğrendiklerini davranışlarına yansıtmasıdır yani Temren'in (1998) yorumu ile kişinin öğrendiğini ahlakına indirgemesidir. Öğrenilenlerin davranışa yansması ilkesi iman ile amel ilişkisi öğretisinde net bir biçimde görülmektedir. Şöyle ki, îman ile amelin birbirinden ayrı düşünülmeceği, inanmanın aynı zamanda Allah'ın buyruğunu yerine getirmek ve sakınılması gerekli şeylerden uzak durmakla mümkün olduğu ifade edilmiştir.

Hacı Bektâş-ı Velî sadece bir takım öğütler veren bir lider değil aynı zamanda söylediklerini yaşayan örnek bir şahsiyet olmuştur. Başka bir ifade ile tarîkat ehli ve halk kitlelerinin görerek ve model alarak öğrenmesine öncülük etmiştir (Göktaş, 2011). "Bilimden gidilmeyen yolun sonu karanlıktır" ifadesini kullanan ve faziletli insan oluşturma modeli olan "dört kapı kırk makam" da şeriat kapısının ikinci basamağına

“ilim öğreniniz” düsturunu yerleştiren Hacı Bektâş-ı Velî böylece ilmi olmazsa olmazlar arasına koymuştur.

Bir diğer dikkat çekici nokta ise Hacı Bektâş-ı Velî'nin eğitim anlayışında tamamen bireyselleştirilmiş bir programın uygulanmış olmasıdır. Hacı Bektâş-ı Velî, insanları dört sınıfa ayırmış ve hepsi için ayrı ayrı hedefler belirlemiştir. Kişinin bir bilgi ve beceri basamağını tamamlamadan ve o beceriyi özümsemeden farklı bir basamaktaki beceriyi göstermesi beklenmemiştir. Belli başlı niteliklere sahip olunmadan bir üst eğitim basamağına geçilmesi halinde eğitimin başarısızlıkla sonuçlanacağı ve öğrenenlerin öğretimden soğumasına yol açacağı düşüncesi hâkimdir. Kişilerin modern eğitim dünyasındaki ifade ile hazır bulunuşluğuna dikkat edilmiştir. Örneğin, şeriat kapısını tamamlayamamış bir insanın tevâzu sahibi ya da ârif olma gibi bir davranışı sergilemesi beklenmemiştir.

Hacı Bektâş-ı Velî'nin insan eğitimine dair sahip olduğu ilkeler ile ideal insanı yetiştirme gayesinde olan tasavvuf eğitim geleneği tamamen örtüşmektedir. Örneğin Hacı Bektâş-ı Velî'nin manevî mürşidi kabul edilen Hoca Ahmet Yesevî, karmaşık ifadelerden ve felsefî terimlerden kaçınarak sade ifadelerle üst düzey kavram ve değerleri anlatma yolunu seçmiştir (Avcı, 2003). Öte yandan Türk kültür ve medeniyetinin insanlığa bir armağanı olan ve aynı zamanda batı dünyası tarafından ikinci öğretmen olarak anılan Farabî, kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ilkelerini eğitim bilimlerinde ilk ortaya atan isim olmuştur (Akyüz, 1982b). Hacı Bektâş-ı Velî'nin görüşleri de tasavvuf eğitiminde önemli bir yere sahip olan Hoca Ahmet Yesevî ve Farabî'nin görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Hacı Bektâş-ı Velî felsefesinde eğitim bir süreç içerisinde gerçekleşmekte ve yaşam boyu devam etmektedir. İslam geleneğinde cihâd-ı ekber ya da diğer bir tabir ile nefisle yapılan ve yaşam boyu süren bir mücadele söz konusudur. Hakikat kapısının makamlarından biri olan seyr-i sülûk ifadesi cehâletten ilme doğru sürekli bir gidişatı işaret etmektedir. Bu açıdan baktığımızda, Hacı Bektâş-ı Velî'nin eğitim anlayışı dinamik ve kendini sürekli yenileyen bir eğitim anlayışıdır.

Hacı Bektâş-ı Velî'nin eğitim anlayışındaki önemli ilkelerden biri fırsat eşitliğidir. Yetmiş iki milleti bir gören, herkesin ayıbını örten, sürekli olarak kadına saygı vurgusu yapan Hacı Bektâş-ı Velî'nin tıpkı diğer konularda olduğu gibi eğitimde de adaleti ön plana çıkardığını görmekteyiz. Ancak bu görüşler eğitim sistemimizde karşılık bulamamaktadır. Öyle

ki, eğitim sistemimizi incelememize fırsat sağlayan uluslararası sınav sonuçlarına göre bölgeler, cinsiyetler ve sosyo-ekonomik gruplar arasında fırsat eşitliğini sağlayamadığımız göze çarpmaktadır (Bayar ve Bayar, 2013). Bu konuda da Hacı Bektâş-ı Velî'nin görüşlerinden yararlanmak faydalı olacaktır.

Günümüz eğitim psikolojisinin temellerini atan büyük Türk bilim adamı İbn-i Sina, Hacı Bektâş-ı Velî'ye benzer biçimde, sınıf ve statü farkı olmaksızın bütün çocuklara parasız-devlet eğitimi verilmesinden yanadır. Ayrıca, zengin ve üst düzey aileden gelen çocukların özel hocalar yoluyla, toplumdan yalıtılmış şekilde eğitim almasına karşı çıkmıştır (Akyüz, 1982a). Sınıfsız, imtiyazsız ve kaynaşmış bir toplumun temel unsurunun eğitimde fırsat eşitliği sağlamak olduğunu savunan iki büyük Türk düşünürünün politika yapıcılara ilham kaynağı olması gerekmektedir. İki düşünürün fırsat eşitliği bağlamındaki görüşleri bizlere aynı zamanda hemen her eğitim probleminin çözümünde batılı kaynaklara başvurmak zorunda olmadığımızı da hatırlatmaktadır.

Eğri'ye (2003) göre Hacı Bektâş-ı Velî'nin eğitimde kullandığı tekniklerin başında soru-cevap veya soru-sohbet teknikleri gelmekte idi. Bunlarla beraber kişinin kendi kendini eğitmesi yöntemine de başvurulurdu (Özen, 2011). Eğitim esnasında, kişinin bütün bilgi alanlarına, yani bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarına hitap edilirdi (Göktaş, 2011). Bu bilgilerden yola çıkarak Hacı Bektâş-ı Velî'nin zihinsel, ahlakî ve ruhsal gelişimi bütüncül ve birbirinden ayrılmaz parçalar olarak gördüğünü söylemek mümkündür.

Hacı Bektâş-ı Velî'nin görüşlerinden eğitimde en fazla yararlanabileceğimiz alan ahlaki gelişim alanıdır. Kohlberg ve Gilligan gibi batılı bilim insanlarının geliştirdikleri ahlaki gelişim kuramları bireylerde ahlaki değerlerin nasıl gelişim gösterdiğini, hangi evrelerden geçtiğini açıklamaya çalışan, eğitim bilimlerinde sıkça kullanılan ve öğretmen adaylarına öğretilen kuramlardır. Bu kuramlar genellikle içlerinden çıktıkları toplumun yani batı dünyasının özelliklerini temel alarak oluşturulurlar. Bunların yanında kendi toplumumuzun değer verdiği manevi bir isim olan Hacı Bektâş-ı Velî'nin dört kapı kırk makamı da ahlakî gelişim öğretimi ve değer kazandırmada faydalanılması gereken yararlı bir kaynaktır.

Hacı Bektâş-ı Velî alın teri ile geçinmenin kutsallığını ön plana çıkaran bir yaşam biçimine sahip idi (S. Korkmaz, 2001). Bu bağlamda,

sosyal öğrenme kuramından hareketle, Hacı Bektâş-î Velî'nin yaşam hikâyesi ders kitaplarında verilerek çocukların model alma yoluyla bu değeri kazanmaları sağlanabilir.

Hacı Bektâş-ı Velî'nin eğitim anlayışında düşünceyi engelleyen kısıtlamalar ve basmakalıp fikirlere yer yoktur. Farklı kültür, millî unsur ve dinlerle alakalı olumsuz genellemeler yapılmamış bilakis bütün toplumsal değerler kucaklanmıştır. Ayrıca, 'cehennemlik olursun', 'ateşte yanarsın' şeklindeki korkutmalar insan eğitiminde başvurulmayan bir yoldur. Korku ve dehşete düşüren ifadeler yerine okuyanı sıkmayan, akıcı bir dille hikâye ve kıssalar anlatılarak okuyanları düşünmeye yönlendiren bir yaklaşım söz konusudur. Davranış kazandırmada mantıksal izahlar ve ikna en çok başvurulan yollardandır. Bahsi geçen özellikler bakımından İslam düşünürü İbn-i Haldun ile Hacı Bektâş-ı Velî eğitim felsefelerinin oldukça benzer olduğunu görmekteyiz. Demirtaş ve İpek'e (2012) göre İbn-i Haldun, bireyleri özgürleştiren ve onları sorgulayarak öğrenmeye teşvik eden bir bilim insanıdır. Ezberci eğitim yerine ilmî münâzaraları tercih etmiştir. Hem Hacı Bektâş-ı Velî'nin hem de İbn-i Haldun'un eğitim anlayışında insanın politik ve ekonomik amaçlar uğruna kullanılması/ eğitilmesi ve buna bağlı olarak da dogmatik fikirlerin işlenmesi söz konusu değildir. İbni Haldun ve Hacı Bektâş-ı Velî'nin düşünceleri paralelinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi içeriğinde nasıl sorusundan ziyade niçin sorusuna cevap aramanın daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Hacı Bektâş-ı Velî'nin eğitim felsefesinde 'önce insan' anlayışı hâkimdir. İnsan, kurallar için değil tersine kurallar insan için vardır. Kurallar ve eğiticiler insanın önünü açan, seçenekleri tanıtan ve aydınlatan bir işleve sahiptir. Emirler, yasaklar ve kurallara boğulmuş bir din eğitiminin karakter gelişimi üzerinde olumsuz etkilere yol açacağı düşünülmektedir. Yaşam alanını daraltan katı kurallar veya yasaklar yerine öğrencilere mümkün olduğu kadar bol seçenek sunulur. Böylelikle, öğrencilere geniş bir serbestlik tanınırken öte yandan onların başıboş ve kuralsız bir hayat yaşamalarının önüne geçen bir eğitim sistemi vardır. Hacı Bektâş-ı Velî'nin felsefesine uygun olarak Türkiye'deki din eğitimi sisteminin kurallar, emirler, yasaklar zincirinden kurtulması ve sevgiye dayalı, şahsiyet-bilgi bütünlüğünü sağlayan bir öğretinin amaçlanması gerekmektedir.

Genel olarak eğitim camiasında özel olarak da akademik çevrelerde halkın ihtiyaçlarına cevap vermeyen, insan davranışlarını/

tutumlarını sayılara döken ve istatistiksel analizlere boğulmuş araştırmalar yerine Hacı Bektâş-ı Velî'nin iletişim ve sosyal becerilerini örnek alarak daha etkili olunabileceği ihtimali de göz önünde bulundurulmalıdır. Batı dünyasından aldığımız karmaşık desenlere sahip binlerce nicel araştırmaya rağmen özgür, karakter sahibi, erdemli ve değer üreten bireyleri yetiştiremeyişimizin sebebini halktan kopuk olmakta aramalı ve halkın ihtiyaçlarına cevap verme noktasında Hacı Bektâş-ı Velî'nin kullandığı yöntemleri referans almalıyız.

Bireyler için millî kimlik, üzerinde tartışılmayacak ve pazarlık yapılamayacak kadar önemli bir kavramdır. Diğer bir ifade ile millî kimlik var olmaktır. Benliğin ve millî kimliğin temel unsuru ise dildir. Tarih sahnesinde, dilini zenginleştirip koruyabilen milletlerin bağımsızlıklarını sürdürebildiklerini ancak başka milletlerin kültürlerini benimseyen devletlerin ise yok olup gittiklerini görmekteyiz. Bu bağlamda, Türk milletinin varlığını korumasında Kaşgarlı Mahmut, Ali Şir Nevâî, Karamanoğlu Mehmet Bey, Mustafa Kemal Atatürk gibi önemli fikir insanlarının büyük katkısı olmuştur (Teberoğlu, 2000). Hacı Bektâş-ı Velî'nin Türkçe duyarlılığı noktasında sayılan fikir adamlarına benzerliği dikkat çekmektedir. Eserlerini yazarken ve sohbetlerinde öz Türkçe kullanmış ve gönüllere bu yolla girebilmiştir. Mecazlar, metaforlar ve deyimler ile anlatımı oldukça zengin ve etkili hale getirmiştir. Türkçe dersi öğretim programında Hacı Bektâş-ı Velî'nin eserlerine, anılan diğer Türk büyükleri ile birlikte, daha fazla vurgu yapılması öğrencilerdeki dil duyarlılığının gelişimine katkıda bulunacaktır.

Hacı Bektâş-ı Velî'nin eğitim anlayışında *aşk* anahtar kelimelerin başında gelmektedir. Aşk, insanı hamlıktan kurtarıp olgunlaştıran, canı harekete geçiren ve iç huzuru sağlayan yegâne unsurdur. Bir bakıma aşk her şeyin çaresidir. Hakiki aşk Allah aşkıdır. Kişi ancak kalbinde Allah sevgisi taşıdığı anda hayatın anlamını keşfedebilir, insanlığı ve eşyayı kuşatan bir sevgiye ulaşabilir. İlahi aşkın önündeki engel ise dünya sevgisidir. Hacı Bektâş-ı Velî'ye göre bir kalpte iki sevgi olmaz. Kalbini dünya sevgisine teslim etmiş insanlar, hiçbir zaman tam anlamıyla sahip olamayacakları değersiz dünya nimetleri için hayatlarını geçirirler. Başta para olmak üzere dünya nimetlerine ulaşmak için her türlü ahlak dışı yola başvurup kalplerini haset ve kıskançlık duyguları ile doldururlar. Öte yandan eğitim sistemimizde de insanların koltukları uğruna kural tanımaz bir mücadelenin içine girdiğine şahit olmaktayız. Kalpleri makam ve unvan aşkı ile dolu eğitimcilerin her türlü adam kayırma, torpil ve iltimasa açık

yapıları toplumsal dokumuz için de büyük tehdit oluşturmaktadır. Türk Milli Eğitim sisteminin içinde bulunduğu bu durum Hacı Bektâş-ı Velî'nin hayata geçirdiği sevgi eğitiminin önemini gözler önüne sermektedir.

Ülkesine ve milli değerlerine bağlı ve ülkesini yüceltmek amacıyla çalışan bir nesil ortaya çıkarmak öncelikli olarak evrensel insani değerlerin kazandırılmasına bağlıdır. Bunu yapabilmek için de Mevlânâ, Yunus Emre ve Hacı Bektâş-ı Velî'de en güzel ifadesini bulan ahlakî değerler ve hoşgörü gibi kavramlara müfredatlarda bolca yer verilmelidir (Kolaç, 2010). Deyim, atasözleri ve menkıbelerinde dini ve milli değerlerin canlı tutulmasına ve ayrıca toplumsal bütünleşmeye vurgu yapan Ahmet Yesevî felsefesine (Avcı, 2003) ders kitaplarında sıklıkla yer verilmelidir. Yesevî ocağında yetişen ve onun ülkülerini Anadolu'da hayata geçiren ulu çınarların başında ise Hacı Bektâş-ı Velî gelmektedir. Bu bağlamda “incinsen de incitme”, “her ne ararsan kendinde ara”, “hiçbir milleti ve insanı ayıplamayınız”, “gelin canlar bir olalım” sözleri ile sonsuz bir insanlık sevgisi ve daima birlik-beraberlik ve kardeşlik vurgusu yapan Hacı Bektâş-ı Velî'den eğitim camiası olarak daha fazla yararlanmamız gerekmektedir.



## Kaynaklar

- Akyüz, Y. (1982a). İbn-i Sina'nın Türk ve Dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 15 (1), 1-13.
- Akyüz, Y. (1982b). Farabi'nin Türk ve Dünya eğitim tarihindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 15 (2), 81-88.
- Aktaş, Ç. (2000). Toplumsal açıdan erenlerin ser çeşmesi: Hacı Bektaş Veli. *GÜ Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi*, 14, 199-231.
- Aslan, F. (2007). *Hacı Bektaş Velinin düşünce dünyası*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Aytaç, G. (2010). Hacı Bektaş Veli ve Thomas More'da hümanizm. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi*, 55, 139-148.
- Aytaç, G. ve Yılmaz, H. (2009). *Makalat-ı Gaybiyye ve Kelimat-ı Ayniyye*. Ankara : Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi.
- Avcı, Ü. P. (2003). Tasavvuf ve insan eğitimi. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi*, 27, 40-48.
- Bayar, V. ve Bayar, S. A. (Kasım, 2013). *TIMSS 2011 matematik başarıları ulusal değerlendirme raporu*. Türk Eğitim Sendikası TIMSS 2011 Matematik Başarıları Ulusal Değerlendirme Raporu, Ankara.
- Bolay, S. H. (1998). Hacı Bektaş Velayetname 'sinde ibadet unsurları. Yalçın, A, Yücel, A, Aytaç, G (Eds.), *I. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Sempozyumu Bildirileri*: Cilt. 1. (pp. 83-92). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Bozkurt, H. (2008). *Hacı Bektaş Velinin din tasavvuru*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cömert, Ö. B. (2011). Hacı Bektaş Veli'ye ait eserlerden hareketle Alevilik ve Bektaşilik kavramlarının algılanma esasları. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 60, 313-334.
- Çetin, A. Y. (2008). Ahmet Yesevi, Yunus Emre ve Hacı Bektaş Veli'de insan anlayışı. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 47, 43-49.
- Çetinkaya, B. A. (1999). Bir Anadolu ereni Hacı Bektaş Veli hayatı eserleri ve insan anlayışı. *C.Ü.İ.F. Dergisi*, 3, 345-356.
- Demirtaş, Z. ve İpek, F. (2012). İbn-i Haldun'un eğitim anlayışında bir değer olarak insan. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 3 (6), 19-30.
- Dindi, E. (2006). *Hacı Bektaş Veli'de Kuran anlayışı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Duran, H. (1996). Makalatta insan dünya ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi*, 2 (3), 5-9.
- Duran, H. (2005). Besmele tefsiri. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi*, 11, 459-474.
- Duran, H. (2007). *Besmele tefsiri*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Duran, H. (2010). Velâyetnâme'ye göre Hacı Bektaş Veli. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi*, 55, 129-137.

- Eğri, O. (2003). Bektaşilikte tasavvufi eğitim. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 99, 173-196.
- Eğri, O. (2009). Hacı Bektaş Veli ve Bektaşilikte akıl, ilim ve iman ilişkisi. Kılıç, F (Ed), *Doğumunun 800. Yılında Hacı Bektaş Veli Sempozyumu*. (pp. 327-344). Nevşehir: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi.
- Eğri, O. (2011). *Alevi Bektaşî yolu Hak Muhammed Ali*. İstanbul : Ufuk Kitapları.
- Erdem, C. ve Demir, T. (2010). Bektaşilik öğretisinde terim ve kavramlar. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi*, 55, 437-468.
- Ergun, P. (2011). Hacı Bektaş Veli'nin Makalat-I Gaybiyye ve Kelimat-i Ayniyye adlı eserinde arınma. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 58, 13-20.
- Göktaş, Vahit. (2011). Tasavvufi terbiyenin günümüz din eğitim-öğretimine sunabileceği imkânlar. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(2), 137-155.
- Gülçipek, A. D. (2003). Hacı Bektaş Veli'nin yaşam felsefesi, inanç ve öğretisi. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 9 (27), 267-279.
- Gültekin, B. (2005). Fikir liderlerinin halkla ilişkiler amaçlı kullanılması: Hacı Bektaş Veli. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 11 (34), 211-228.
- Güzel, A. (1998). *Hacı Bektaş Veli: Hayatı, eserleri ve fikirleri*. Ankara: Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Vakfı.
- Kılınç, A. (2007, Ekim). *Vasiyet-nâmelerde dikkat çekilen bir konu: ilim*. I. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi*, 55, 193-208.
- Korkmaz, E. (1995). *Vilayetname (Menakıb-ı Hacı Bektaşî Veli)*. İstanbul: Ant Yayınları.
- Korkmaz, E. (1998). Hacı Bektaş Veli öğretisi dört kapı kırk makam. Yalçın, A, Yücel, A, Aytaç, G (Eds.), *I. Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Veli Sempozyumu Bildirileri*: Cilt. 1. (pp. 207-240). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Korkmaz, S. (2001). Ahmet Yesevi ve Hacı Bektaşî Veli. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 325-355.
- Korkmaz, S. (2011). Hacı Bektaş Veli öğretisinde itikadi unsurların menşei. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 59, 119-134.
- Kozan, A. (2012). Sözlü ve yazılı tarihe göre Nevşehir bölgesinde Horasan erenleri olarak bilinen şahsiyetler. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 61, 313-335.
- Menemencioglu, B. (2011). Bektaşî ve Alevî kültüründe kadın. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi*, 60, 129-140.
- Özbay, H. (1990). *Makalat*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Özcan, H. (2002, Ekim). *Türk kültüründe hoşgörü ve örnek bir tip olarak Alevi-Bektaşî hoşgörüsü*. Doğu Batı Bağlamında Uluslararası Türk Dili ve Kültürü Konferansı, Şumnu Piskopos Konstanstin Preslavski Üniversitesi, Şumnu.
- Özcan, H. (2005, Ekim). *Alevi Bektaşî şiirinde adap ve erkân*. I. Uluslar Arası Bektaşîlik ve Alevilik Sempozyumu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Özcan, H. (2008). Hacı Bektaş Veli'nin Fatıha tefsiri. *Milli Folklor Dergisi*, 80, 39-52.
- Özcan, H. (2012a). Hacı Bektaş Veli'de Hz. Muhammed algısı. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 62, 199-212.
- Özcan, H. (2012b). Hacı Bektaş Veli'nin eserlerinde ve Bektaşî erkânamelerinde dervişin nitelikleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1695-1705.
- Özcan, N. (2012). Hacı Bektaşî Velinin Hadis-i Erbain adlı eseri. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 64, 77-96.
- Özen, G. (2011). Bektaşîlikte olmazsa olmaz sembollerden çerağ ve yola giren can'ın zinetleri: arakiye, teslim taşı ve tığbent. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 60, 413-432.
- Sunar, C. (1975). *Melamilik ve Bektaşîlik*. Ankara: İlahiyat Fakültesi.
- Sümer, U. (2008). Hacı Bektaşî Velinin ilmi yönüne genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 45, 215-220.
- Teberoglu, H. (2000). Hacı Bektaş Veli düşüncesi. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi*, 16, 137-164.
- Temren, B. (1998). *Bektaşîliğin eğitsel ve kültürel boyutu*. Ankara: Bektaşî Kültür Derneği.
- Tuğcu, H. (1995). Hacı Bektaş Veli'nin ilmî yönüne genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi*, 1(2), 22-25.
- Türk Dil Kurumu. (1983). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Uluçay, Ö. (1998). Bir bayraktır Hacı Bektaş. Yalçın, A, Yücel, A, Aytaç, G (Eds.), *I. Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Veli Sempozyumu Bildirileri*: Cilt. 1. (pp. 375-378). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Uslu, M. (2000). Hacı Bektaş Veli gerçeği. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 6, 51-64.
- Yalçın, P. (2010). Fransız kaynaklarına göre Hacı Bektaş Veli ve Bektaşîlik. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 209-218.
- Yalçın, P. ve Balivet, M. (2010). Hacı Bektaş ve Yunus Emre ya da Türk ortaçağı evrenselleşmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 149-160.

- Yeşilyurt, T. (2003). Alevi-Bektaşî düşüncesinde iman. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 17-26.
- Yıldız, H. (2012). Hacı Bektaş Veli ile Ahi Evran ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 61, 187-205.
- Yılmaz, A., Akkuş, M. ve Öztürk, A. (2007). *Makalat*. Ankara : Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yurdakök, M. (2004). Hacı Bektaşî Veli (XIII. Yüzyıl) ve embriyogenez. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. 47, 303-304.

*İletişim:*

*Volkan Bayar*

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

*Eğitim Fakültesi, Türkiye*


*E-posta: volkanbayar06@gmail.com*

## Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Mobbing (Yıldırma): Nitel Bir Araştırma<sup>1</sup>

NURHAYAT ÇELEBİ  
*Karabük Üniversitesi*

GÜLŞAH TAŞCI KAYA  
*Marmara Üniversitesi*

**Özet:** Bu çalışmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin mobbinge (yıldırma) maruz kalma durumları, uygulanan mobbing saldırı türleri; nedenleri; uygulanma süresi ve sıklığı; öğretmenler üzerindeki etkileri; tepki biçimleri; geliştirilen çatışma yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma, Kocaelide Meslek Lisesinde çalışan 25 öğretmenle yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, mobbinge maruz kaldıkları belirlenmiştir. Yapılan mobbing durumları; sözlü tehdit, aşırı kontrol, aşağılama, küçümseme, görmezden gelme, özlük haklarını yok sayma, iş yüküleme, görevden alma ve cinsel istismar olarak tespit edilmiştir. Mobbingin mağdurlar üzerindeki etkileri; huzursuzluk, tükenmişlik, sessizlik, motivasyon sorunları, stres, özgüvenin azalması, tedirgin olma ve sosyal-sağlık ve aile yaşantısını olumsuz yönde etkileme şeklinde görülmüştür.

 **Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, mobbing, tiyolojiler

## Mobbing Experience by Teachers: A Qualitative Research

**Abstract:** With the study, we try to define the mobbing situations that teachers in business schools are exposed, mobbing types, the reasons, mobbing period and frequency, the effects of mobbing on teachers, their reaction types and the developed engagement methods. One of the qualitative research patterns, phenomenology pattern has been used with 25 teachers who work in Business schools in Kocaeli. The research concluded that mobbing is experienced by the teachers. The mobbing conditions that have been concluded by the study are verbal threats, excessive control, abasement, ignorance, disregard of employee rights, workload, deposition and sexual abuse and the implications of mobbing on the victims are unhappiness, burnout syndrome, silence, motivation problems, stress, losing self-confidence, nervousness, and negative influence on social and family life and health.

 **Keywords:** Teacher, mobbing, typologies

 **Atıf için/cite as:**

Çelebi, N., & Taşçı Kaya, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (Yıldırma): Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*,5(9), 43-66.

Bilgi toplumunun yaşandığı günümüzde örgüt içinde iletişim gün geçtikçe ön plana çıkan bir kavramdır. “İnsan unsurunu” ön plana alan hümanist paradigmalarda bu durum desteklenmekte, insan kaynağına verilen değerle birlikte, işyerinde çalışanları olumsuz bir biçimde etkileyebilecek bütün faktörlerin ortadan kaldırılmasına çalışılmaktadır. Son yıllarda, özellikle gelişmiş ülkelerde, çalışanlar arasındaki iş yaşamındaki rekabet, iş yerinde mobbing (yıldırma), çalışma hayatının psikolojik yönden sağlıksız bir hâle gelmesine neden olmaktadır (Tan, 2005). Öyle ki bu durum, zaman zaman çalışanların işlerinden istifa etme sürecine kadar gitmekte, bir anlamda öğrenilmiş bir çaresizlik içerisine sokmaktadır. Süreç zarfında örgüt içinde gelişen faktörler kişilerin sadece iş yaşantılarını değil, özel yaşantılarını da etkilemektedir. Hatta bu durum yıldırma davranışlarına maruz kalan kişilerin ruh sağlıklarını bile etkilemektedir.

Literatüre yeni giren yıldırma kavramının Türkçe karşılığını bulmak oldukça zordur. Mobbing, bu olumsuzlukların başında gelmekte ve alan yazında yıldırma, taciz, duygusal taciz, şiddet, psikolojik şiddet, yıldırmaya yönelik psikolojik saldırı, psikolojik terör, korkutma, saldırı, zorbalık, zorlama gibi farklı kavramlarla kullanılmaktadır (Tınaz, 2008, s.17). Bu çalışmada “mobbing” kelimesi yerine “yıldırma” kelimesi kullanılmıştır. İş yerinde yıldırma, Leymann tarafından ele alınmıştır (Leymann, 1996). Leymann, yıldırma davranışını, çalışanlarda iş tatmini ve performansı düşüren, çalışanlar arasında çatışma ortamı yaratan ve örgüt iklimini negatif yönde etkileyen temel bir sorun olarak görmüştür (Şenturan ve Mankan, 2009, s.154).

İş yaşamında örgütsel ortam önemlidir. Örgütsel ortamın örgüt üyelerinin davranışlarını etkilemesinden dolayı, en yaratıcı insanlar bile yeni fikirlere karşı duygusuz ya da düşmanca davranışlarda bulunan çevreyle karşılaştığında kendilerini zayıf görürler (Uzunçarşılı ve Özdayı, 1997). Dolayısıyla yıldırma, örgüt içindeki performansı düşürmekte, hem bireysel hem de örgüt açısından olumsuz etkilemekte, birey, örgüt ve toplum açısından ciddi soysa ekonomik zararlara yol açmaktadır. Yıldırma, kamu ve özel örgütlerde çalışanların psikolojik ve fiziksel sağlıklarını bozan, onların işten uzaklaş(tırıl)masına neden olan her tür kaba muameledir (Tutar, 2004, s.13-14).Yıldırma sürecinde kişi, çalışma ortamında üst yöneticiler ya da çalışma arkadaşları tarafından rahatsız edilmektedir. Bu rahatsızlıklar sonucunda kişi işe geç gelme, işten kaytarma, işi bırakma, uzun süreli izin alma, işe gelmemek için sağlık sorunlarını bahane etme gibi davranışlara yönelebilmektedir. Bu gibi davranışlar sonucunda da

örgüt, etkin ve verimli bir şekilde çalışmamaktadır. Eğitim örgütlerindeki iletişim ve etkileşimin de örgüt verimi ve performansında önemli etkisi vardır (Yaman, 2007). Çalışma yaşamında huzur, genel yaşamın önemli bir parçası olması nedeniyle en çok aranan hususlardan biridir. Çalışan bireyin kişiliğinin ezildiği, sevgi ve saygı ortamının olmadığı, emeğin karşılığının alınmadığı bir yerde huzurlu ve verimli bir iş yaşamı olacağı düşünülemez (Özguven, 2003). Özdayı (1998)'nin yapmış olduğu bir araştırmada, eğitimde verimliliği artırılabilmesi için öğretim elemanın huzur içinde çalışabileceğini bir eğitim ortamının yanında onu motive edici bir yönetim anlayışının da gerekliliğini ortaya koymakta, öğretim personelinin % 24 ünün uykusuzluk çektiğini; % 26 sının sık sık baş ağrısı duyduğunu; % 53 ünün mesleği stresli bulunduğunu; % 44 ünün de zihinsel yorgunluk hissettiğini ve ancak % 27 sinin mesleğinden tatmin olduğunu belirtmektedir.

Yıldırma çeşitli nedenlerden dolayı ortaya çıkmaktadır. Salmivalli ve arkadaşları 1996 yılında yaptıkları bir araştırmada, yıldırma yapan, yıldırma yapana yardım eden, ortam yaratan, tetikçiler ve yıldırma davranışına maruz kalanı destekleyen kişiler olarak bireyleri gruplara ayırmıştır (Cemaloğlu, 2007, s. 113- 114). Yıldırma olgusunun ortaya çıkış nedenleri; zorbalar, mağdurlar, örgüt ve çalışma grubunun sosyal sistemi olarak dört faktöre bağlanmaktadır (Zapf,1999). Leymann gibi düşünürler ise, yıldırma davranışına sebep olan durumları, örgütün liderlik sorunları ve iş ortamından kaynaklanan önemli sorunlar olarak değerlendirmektedirler (Kök, 2006, s.436).

Leymann'a göre, yıldırma uygulayanlar, kendi eksikliklerini telafi etmek için yıldırma davranışını gerçekleştirirler. Kendi adları ve statüleri adına duydukları endişe ve güvensizlik, onları başka birini aşağılayıcı davranışlar sergilemeye itmektedir. Bu acıdan yıldırma davranışı hiç şüphesiz bir kompleksli kişilik sorunudur (Tetik, 2010, s.84). Yapılan araştırmalar sonucunda örgütlerde en sık görülen yıldırmaçı profiller aşağıdaki gibidir (Kocaoğlu, 2007, s. 24- 27):

*Narsist Yıldırmaçı:* Narsist kişilik, gerçekten çok gösterişli bir hayal dünyasında yaşayan, kendini diğer bireylerden üstün gören ve bunun kabul görmesini arzulayan kişilerde görülen zihinsel bozukluk halidir.

*Hiddetli Yıldırmaçı:* Diğer bireyleri korkutarak onları yıldırmaya çalışmadır. Duygularını kontrol altına alamadıkları için hiçbir sebep yokken etrafındakilere bağırıp çağırabilir. Her şeyin kendi söylediği gibi

yapılmasını isteyen sık sık patronun kendisi olduğunu hatırlatan kişiliktir. İşyerinde aradıkları kişileri bulamaması onların yıldırma sebebi olabilir.

*İki Yüzlü Yıldırmacı:* Başkalarının başarılarını ve üstünlüklerini hazmedemedikleri için sürekli kötü davranış peşindedirler. Karşısındaki kişileri strese sokmak ve mahvetmek için yeni arayış içerisindedirler.

*Eleştirici Yıldırmacı:* Sürekli olumsuzluklardan bahseden, hata arayan ve her konudan şikâyetçi olan yıldırmacıdır. İş yerindeki diğer kişileri şikâyetleriyle yıldırın bu tip kişiler, diğer çalışanları çalışmaya teşvik ettikleri için de üst yöneticiler tarafından sevilmetedirler.

*Megaloman Yıldırmacı:* Bu kişiler bireysel farklılıklara, başkalarının yetenek ve becerilerine önem vermeyen kişilerdir. Kendilerine olan güvensizliklerini başkalarına karşı kıskançlık, nefret ve saldırganlık olarak yansıtan bu tür yıldırmacının en önemli özellikleri ise; kendilerini büyütme ve olduğundan farklı göstermedir.

*Hayal Kırıklığına Uğramış Yıldırmacı:* Özel hayatında mutsuz, huzursuz ve başarısız olan kişiler bu mutsuzluğu ve saldırganlığı iş yerine taşıdıklarında; yaşanan olumsuz duygular, yetersizlikler ya da kötü tecrübeler başkalarına yansıtılmaktadır. Bu kişiler diğer bireylerin yaşadıkları olumsuzlukları yaşamadıkları için düşman olarak görmekte; onlara karşı kıskançlık, çekememezlik ve haset duyguları beslememektedirler.

Örgütlerde yıldırma davranışları sonucunda en fazla zarar gören birey, mağdurdur. Kasıtlı ve periyodik bir biçimde tekrarlanan yıldırma davranışları, birey üzerinde yavaş yavaş oluşan birikimli zararlar şeklinde ortaya çıkmaktadır. Yıldırma, bireyler üzerinde öncelikli olarak ekonomik ve sosyal olmak üzere iki sonuç doğurmaktadır. Git gide yitirilmekte olan önce ruhsal sonra da fiziksel sağlığın yeniden geri getirilmesi amacıyla hastanelere, doktorlara ve ilaçlara ödenen paralar, yıldırmanın bireyler üzerindeki ekonomik sonuçlarını akla getirmektedir. Mağdurun işten çıkmak zorunda kalması ya da işten atılması sonucunda ise düzenli bir kazancın yok olmasına sebep olmaktadır (Gökçe, 2008, s.59). Yıldırma davranışının bireyler üzerindeki sonuçları kadar örgütler üzerindeki sonuçları da önemlidir. Bundan dolayıdır ki bir işveren, yıldırmanın örgütlere vereceği zararların ne kadar ağır olacağını bilse şüphesiz bu süreçle mücadele etmek ve bu duruma son vermek için elinden geleni yapmak isteyecektir. İşverenler açısından ortaya çıkan hasarlar öncelikle



ekonomik niteliktedir. Fakat bunun yanında ağır sosyal sonuçların da oluşması kaçınılmaz olacaktır (Tınaz, 2008, s. 159).

Öğretmen okul ortamında üstleriyle, meslektaşlarıyla, okul personeliyle, velilerle ve öğrencilerle yoğun iletişim ve etkileşim içindedir. Öğretmen, örgütsel bir ortam içinde görevini yaparken zaman zaman iletişimde olduğu insanlarla çatışmalar yaşayabilmektedir. Bazen de öğretmen çevresindeki insanlarla etkileşimleri sonucunda yıldırma mağduru olabilmektedir (Çivilidağ ve Sargın, 2011).

Öğretmenlerde stres yaratan durumlar genel olarak; ekonomik sorunlar, ders yükünün fazlalığı, kalabalık sınıflar, disiplin problemleri, yöneticilerin öğretmenlere yönelik tutum ve davranışları, meslektaşlar arasındaki iletişimsizlik, meslekte yükselme olanaklarının sınırlı olması olarak açıklanabilir (Çivilidağ, 2003, s. 13).

Cinsiyet ve mobbing arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmada kadın çalışanların erkek çalışanlara göre daha fazla yıldırma maruz kaldıklarını belirtmektedir (Di Martino ve diğerleri, 2003, s.35). Özellikle de kadın öğretmenlerin okulda yıldırma davranışına maruz kalma durumları erkeklere oranla daha fazladır. Öğretmenlerin yıldırma davranışına maruz kalmaları onları psikolojik olarak zorlamakta ve stres düzeylerini arttırmaktadır (Karakuş ve Çankaya, 2012); Yaman, Vidinlioğlu ve Çitemel (2010) 'in yaptıkları araştırmada yıldırma davranışına maruz kalan kadın öğretmenlerin kendilerini engellenmiş, dışlanmış ve aşağılanmış hissettiklerini, bu durum özel hayatlarında huzursuzluğa ve strese neden olduğunu yapılan çalışmada ortaya koymuşlardır. Türküm (2011)'ün de ifade ettiği gibi öğretmenler yasal düzenlemeler olmasına rağmen çekingen davranmaktadırlar (Karakuş ve Çankaya, 2012). Leymann tarafından yapılan araştırmada cinsiyet ve yaş istatistikleri şöyledir: Yaklaşık olarak eşit koşullarda çalışan erkek ve kadınlardan yıldırma davranışlarına maruz kalanların oranları % 45 erkek ve % 55 kadın olarak bulunmuştur (Leymann, 1996).

Okullarda da yıldırma konusu ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Hırvatistan'da ve Litvanya'da öğretmenlerin psikolojik tacize maruz kaldığını araştırmacılar ortaya koymuşlardır (Russo, Milic, Knezevic, Mulic & Mustajbegovic, 2008; Malinauskiene, Obelenis & Dopagiene, 2005). Blase & Blase (2003)'in Amerika ve Kanada'daki okullarda müdürler tarafından yıldırma davranışlarına maruz kalan öğretmenlerle yapılan araştırmada; öğretmenleri önemsememe,

öğretmenleri devamlı gözetleme, yasal olmayan taleplerde bulunma, tehdit etme, nedensiz soruşturma açma, öğrencilerine kötü davranma, öğretmeni mesleği bırakmaya zorlama, öğretmenin ilerlemesini durdurma, engelleme, etnik ayırım yapma, erkek müdürlerin, kadınlara göre daha fazla sözlü ve sözsüz saldırgan davranışlarda bulunduğunu, bir başka çalışmada ise eğitim sektöründe çalışanlar arasında mağdurların oranı %37.3 olarak bulunmuştur (Hubert & Veldhoven, 2001).

Türkiye’de eğitimde yapılan yıldırma çalışmalarına baktığımızda; Ertürk (2005) öğretmen ve okul yöneticilerinin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinde, gruplar arasında en çok farkın gözetildiği değişkenleri; cinsiyet, görev ve yaş olarak bulunmuştur. Gökçe (2006) tarafından yıldırma davranışları ile ilgili özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin zaman zaman yıldırıldıkları; yıldırmaya yol açan ve en sık karşılaşılan saldırgan davranışların her iki okul türünde de benzerlik gösterdiği; hem öğretmenler, hem de okul yöneticilerinin en fazla okul yöneticileri tarafından yıldırıldıkları; yıldırmaya neden olan başlıca etkenin mağdurun kişilik özellikleri olduğu; yıldırma ile başa çıkmada en sık kullanılan stratejinin ‘bağlılık’ olduğu bulunmuştur. Bir başka araştırmada, Türkiye’nin altı farklı ilde ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin işyerinde yıldırma düzeylerinin incelendiği araştırmada; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yıldırma puanlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenirken, özel ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin anlamlı düzeyde diğer öğretmenlere göre daha fazla yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları belirlenmiştir (Bulut, 2006). Cemaloğlu ve Ertürk (2007) yapmış oldukları çalışmada da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışını cinsiyet açısından incelemişlerdir.

İlköğretim öğretmenleri ile yapılan başka bir çalışmada ise; işyerinde psikolojik taciz ile cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı (Aksu ve Balcı, 2009, s. 1374-1378), Şanlıurfa’da ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan başka bir araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre işyerinde psikolojik tacize anlamlı düzeyde daha fazla maruz kaldıkları (Kılıç, 2009, s. 876) görülmüştür. Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddet düzeyi ile onların stres ve tükenmişlik düzeyleri kendi aralarında pozitif bir korelasyon değerlerine sahipken, iş doyumunu ve yaşam doyumunu değişkenleri birbirleri ile pozitif korelasyon

içindeyken diğer üç değişken olan psikolojik şiddet, stres ve tükenmişlik değişkenleriyle negatif korelasyon içindedirler (Karakuş ve Çankaya, 2012).

Yıldırma ile başa çıkmada destek olmak amacıyla çeşitli web siteleri açılmış, Mobbing İle Mücadele Derneği kurulmuştur. Mobbing ile alakalı ülkemizde Başbakanlık tarafından 19 Mart 2011 tarihinde 27879 sayılı resmi gazetede “İşyerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Önlenmesi” konulu 2011/2 sayılı Genelge yayınlanmıştır. Başbakanlık, “İşyerlerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Önlenmesi” konulu bir genelge yayımlayarak, iş yerinde yıldırmaı resmen tanımış ve bu yönde önlemler almıştır (Resmi Gazete, 2011).

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında araştırmanın alt problemini şu soru oluşturmaktadır:

1. Öğretmenlerin yıldırma davranışına maruz kalma nedenleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları nelerdir?
3. Mağdurların yıldırma karşısında kullandıkları çatışma yöntemi nelerdir?
4. Mağdurların yıldırma davranışlarına ilişkin tepkileri nelerdir?
5. Yıldırma davranışına maruz kalan mağdurların ortak özellikleri nelerdir?
6. Yıldırmanın mağdurlar üzerindeki etkileri nelerdir?
7. Zorbaların uyguladığı savunma stratejileri nelerdir?
8. Mağdurların yıldırma davranışlarına maruz kalmamaları için yapılması gerekenler nelerdir?

## **Yöntem**

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (phenomenology) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir

anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular; olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Sonuç olarak bu yöntem, kişileri derinliğine incelemek ve betimlemek için seçilmiştir.

*Çalışma Grubu:* Araştırmamızda amaçlı örneklem seçilmesindeki temel sebep, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmanın doğasından kaynaklanan özellikler, bu örneklem biçiminin seçimini gerektirmiştir. Görüşme öncesi Mobbing ile ilgili temel bilgiler yer alan dokümanlar verilmiş ve bilgilendirilmiştir. Leymann'ın Mobbing anketi ön test olarak uygulanmış ve bu ankette mobbing bulgularına rastladığımız kişilerden görüşmeye katılmak isteyenlerle randevu alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, 2012/2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, iç ortamında yıldırma davranışlarına maruz kalmış /kalan 15 kadın ve 10 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 15'i kadın ve evli, 10'u erkek ve bekârdır. Mesleki deneyime göre, 5 kişi 1-5 yıl, 13 kişi 6-10 yıl, 7 kişi 11-15 yıllık öğretmendirler.

*Veri Toplama Aracı:* Belirlenen araştırma konusu kapsamında geniş bir yazın taraması yapılarak kullanılacak soruları en iyi bir biçimde ortaya koyacak şekilde öğretmenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalma durumları ile ilgili görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan “ öğretmenlerin maruz kaldığı “mobbing mülakat formu” uygulanmıştır. Görüşme yüz yüze 20 dakikalık süreçlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında kişilerin kendilerini daha rahat hissedebilmeleri için her hangi bir ses kayıt aracı kullanılmamıştır. El yazısıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesi Mobbing ile ilgili temel bilgiler yer alan dokümanlar verilmiş ve bilgilendirilmiştir. Leyman'ın Mobbing anketi ön test olarak uygulanmış ve bu ankette yıldırma bulgularına rastladığımız kişilerden görüşmeye katılmak isteyenlerle randevu alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada bulguların değerlendirilmesinde içerik analizi türlerinden frekans analizi kullanılmıştır. Frekans analizi, birimlerin nicel (yüzdesel ve oransal) olarak görülme sıklığını ortaya koymaktadır. Bu

analiz türü, belirli bir ögenin önemini anlamayı sağlamaktadır. Frekans analizi sonunda ögeler önem sırasına sokulabilmekte ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılabilmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Nitel veriler sayısallaştırılarak verilerin güvenilirliği arttırılmaya çalışılmış ve böylece veriler arasında karşılaştırma olanağı sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Nitel araştırmada geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu nesnel olarak gözlemlemesi açısından, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bu vasıta ile sonuçlar açıklamak geçerlilik için önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmamızda da kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmenlerin görüşlerinden birebir alıntı yapılarak geçerlilik sağlanmıştır. Güvenilirlik ise olayların farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye bağlanması ya da aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2005). Araştırmamızın iç geçerliliği yani inandırıcılığı; dış geçerliliği yani aktarılabilirliği; iç güvenilirliği yani tutarlılığı; dış güvenilirliği yani teyit edilebilirliği (Yıldırım & Şimşek, 2005) de incelenmiştir. Çalışmamızda toplam frekansın katılımcı sayısından fazla çıkmasının sebebi, aynı katılımcıların verdiği cevapların bazen farklı temalar altına da girebilmesidir.

*Verilerin Kodlanması:* Bu araştırmada “kodlama” tekniği kullanılmıştır. Verilerden oluşturulan kodlama, araştırmacı tarafından ortaya çıkarılmaktadır. Kodlama aşamasında, veri kaybı olmaksızın araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutlar saptamaya çalışılmış ve verilerden hareket edilerek kodlar oluşturulmuştur. Bu yolla kodlanan veriler şu şekilde adlandırılmıştır. Kadın (K), erkek (E) olarak kodlanmıştır. Öğretmenlerin branşları için 1’den başlayarak kodlandırılmıştır. Türkçe Öğretmeni A, Matematik Öğretmeni B, İngilizce Öğretmeni C, Tarih Öğretmeni D, Kimya Öğretmeni E, Beden Eğitimi Öğretmeni F, Fizik Öğretmeni G, Bilgisayar Öğretmeni H olarak kodlanmıştır. Branşında birden fazla kişi varsa; A1, A2; B1, B2, B3; C1, C2; D1, D2, D3, D4; E1, E2, E3; F1, F2, F3, F4; G1, G2, G3, G4; H1, H2, H3 olarak kodlanmıştır.

*Verilerin Analizi:* Verilerin analizi aşamasında, içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak, birbiriyle ilişkili olabilecek kodlar bir araya getirilerek çeşitli temalar oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen temalardan birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmiş ve raporlaştırılmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlerin yıldırımaya maruz kalma durumları ile ilgili olarak on alt başlık altında sunulmaktadır. Bu başlıklar (1) zorbaların idari konumu, unvanları ve kişilik özellikleri, (2) yıldırma davranışı uygulama sıklığı ve süresi, (3) yıldırma davranışlarına maruz kalmalarının nedenleri, (4) maruz kalınan yıldırma davranışları, (5) mağdurların yıldırma karşısında kullandığı çatışma yöntemi, (6) yıldırma davranışına maruz kalan mağdurların ortak özellikleri, (7) yıldırma davranışlarının mağdurlar üzerindeki etkileri, (8) yıldırımaya maruz kalanların savunma stratejileri, (9) yıldırma davranışına maruz kalmamak için neler yapılması gerektiğine ilişkin temalar oluşturulmuştur.

### ***Zorbaların İdari Konumu, Unvanları ve Kişilik Özellikleri***

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 15'i kadın ve evli, 10'u erkek ve bekârdır. Mesleki deneyime göre, 5 kişi 1-5 yıl, 13 kişi 6-10 yıl, 7 kişi 11-15 yıllık öğretmendirler. Araştırmada zorbaların yani yıldırma uygulayanların çoğunlukla üst kademede oldukları belirtilmiştir. Yani zorbaların müdür ve müdür yardımcısı olduğu, diğer yandan mağdurların eşitleri tarafından da yıldırımaya maruz kaldıkları görülmüştür. Mağdurların 20'i üst yönetim tarafından, 5'i ise hem üst hem de meslektaşları tarafından yıldırma davranışlarına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

*Zorbaların Kişilik Özellikleri:* Sinsi (N=4), eleştiren (N=4), saldırgan (N=3), yetersiz (N=3), kıskanç (N=2), kibirli (N=2), kinci (N=2), megaloman (N=2), kompleksli (N=2), korkak (N=1) şeklinde frekanslara ayrılmıştır.

Zorbaların sinsi davranan kişilik özelliğine sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu konuda ilginç sayılabilecek bildirimler şu şekildedir:

“Hamile olduğum bir dönemde doktora gidecektim. Bunun için o kişiden izin istedim. Tamam, hocam dedi. Ertesi gün geldiğimde velilere öğretmen keyfi rapor aldı” demiş. Bu şekilde arkandan iş çeviriyordu, beni yıpratmaya çalışıyordu” [A1, K].

Zorbaların kıskanç kişilik özelliğine sahip olduğunu bildiren ifade örneği şu şekildedir:

“...Yüksek lisans yapmış olmam o kişiyi rahtsız ediyordu sanki. Sürekli “Yüksek lisans ne işinize yarayacak” gibi imalarda bulunuyordu. İçten içe kıskanıyordu sanırım. Çünkü geçen sene o da yüksek lisansa başvurmuş ama kabul edilmemiş” [C1, E].

Zorbaların saldırgan kişilik özelliğine sahip olduğu ifade örneği aşağıdadır:

“Sürekli sinirli ve saldırgandı. Odasına bir şey sormaya bile gidemezdik. (heyecanla) O sadece bana değil diğer arkadaşlara da aynısını yapıyordu (dalkavukları hariç)” [B1, E].

Ayrıca yıldırma davranışı uygulayanların üstleri dışında eşitlerinin de yıldırma davranışı uyguladığını ve bu kişilerin korkak bir kişilik özelliğe sahip olduğu ifade edilmiştir.

“Kendi eşit meslektaşınız da sizin yaptıklarınızı sürekli eleştirip, sizi rezil etmeye çalışabiliyor. Mesleğe yeni başladığım yıl, bir kutlama komitesinde görevliydim. Danışman öğretmenim sürekli yaptıklarımı eleştiriyordu, beğenmiyordu.(Ağlamaklı bir ses tonu) Sonra bir gün müdür bey yanına çağırdı. Benim yetersiz olduğumla ilgili laflar etti. Danışmanımın beni yetersiz bulduğunu söyledi. (sinirli bir ses tonu) O gün çok üzülümüşüm. Korkak bir kişilik bunu yapabiliirdi. Öğretme heyecanımı yıkmıştı ” [F3, K].

Araştırmada zorbarların yani yıldırma uygulayanların çoğunlukla üst kademede oldukları belirtilmiştir (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007; Ekşici, 2009; Tanoğlu, 2006; Gündüz ve Yılmaz, 2008; Yaman, 2007, 2010). Diğer bir yandan mağdurların eşitleri tarafından da yıldırma davranışlarına maruz kaldıkları da görülmüştür (Işık, 2007). Burada yıldırma davranışı içinde olanların kişilik özellikleri sinsisi, eleştiren, kıskanç (Yaman, 2007), kibirli, kinci, saldırgan, megaloman, korkak, yetersiz, kompleksli olarak ortaya konmuştur.

### ***Yıldırma Davranışı Uygulama Sıklığı ve Süresi***

Araştırma bulgularında öğretmenler yıldırmanın uygulanma süresini “haftada bir (N=7), haftada iki (N=5), haftada üç (N=1); ayda bir (N=1), ayda iki (N=1)” şeklinde uygulandığını ifade etmişlerdir. Bu durumun kişilerin psikolojik durumlarına göre aralıklı olarak devam ettiği belirtilmiştir.

Leymann’ın (1996) belirttiği gibi alt ay ve sıklık bakımından en az haftada bir kez uygulanma durumuna uygun düştüğünü belirtmiştir. Söz konusu ölçüt, araştırmamızda öğretmenlerin söylemleriyle örtüşmektedir.

### ***Yıldırma Davranışlarına Maruz Kalmalarının Nedenleri***

Yapılan analizler sonucunda katılımcıların 12’si üst yönetim tarafından; 3’ü hem üst yönetim hem de çalışma arkadaşları tarafından yıldırma davranışlarına maruz bırakıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, yıldırma davranışlarına maruz kalmalarının nedenlerini sekiz başlık altında ifade etmişlerdir. Bu alt temalar “ baskıcı yönetim (N=5), kıskançlık

(N=4), farklı siyasi görüş (N=4), dedikodu (N=3), gücün kötü kullanımı (N=3), farklı kişilik yapısı (N=3), makam tutkusu (N=3), personel fazlalığı (N=2)” olarak ifade edilmiştir.

Yönetimin baskıcı bir liderlik yapması mağdurlar tarafından yıldırma davranışlarına maruz kalma nedeni olarak şu şekilde ifade edilmiştir.

“...yıldırma maruz kalıyor olmamın en büyük sebebi gücün kötüye kullanımındır. Müdür sahip olduğu gücü insanlara baskı yapmak için kullanıyor. Baskıcı yönetim ile her dediğini yapıyor” [D4, K].

### ***Maruz Kalınan Yıldırma Davranışları***

Yapılan araştırmada cevap aranan diğer soru ise yıldırma davranışlarına maruz kalan kadın öğretmenlerin hangi yıldırma durumuyla karşılaştığını ortaya koymaktır. Mağdurların söylemleri doğrultusunda sekiz alt temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; sözlü tehdit (N=5), , görmezden gelme (N=4), aşağılama, küçümseme(N=4), aşırı kontrol (N=3), özlük haklarını yok sayma (N=3), iş yükleme (N=3), görevden alma (N=3), cinsel istismar (N=2) olarak sekiz alt temaya ayrıldığını görüyoruz. Araştırmada kadın öğretmene uygulanan, sözel cinsel taciz dikkat çekicidir (Aksoy, 2008).

Mağdurların cinsel istismara maruz kaldığı durum şu şekilde ifade edilmiştir:

“... Yüksek lisans yaptığım dönemde izin mevzuları yüzünden cinsel istismara uğradım. Cinsel içerikli şakalar filan...yüksek lisans süreci bitene kadar sabrettim bu saçmalıklara..” [G2, K].

Karavardar’ın(2010)yaptığı çalışmada çalışanların küçümseme, işin sürekli eleştirilmesi, sürekli tehdit edilme, kızdırma, dışlanma, yok sayma baskı, değersiz görme, moral bozma, iş dışında işler yüklenmesi, olanaksız iş bitirme tarihleri verilmesi, moral bozma, sorumluluk alanların çalışana sorulmadan değiştirilmesi gibi yıldırma davranışlarının üstler tarafından sıklıkla yapıldığına dikkat çekmektedir. Yine Feda, Gerberich, Ryan, Nchreiner & Govern (2010) yaptıkları çalışmada eğitimcilerin en fazla maruz kaldıkları davranışları; cinsel saldırı, tehdit, sözlü taciz, fiziksel saldırı olarak ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar araştırmamızla örtüşmektedir.



### ***Mağdurların Yıldırma Karşısında Kullandığı Çatışma Yöntemi***

Mağdurlar yıldırma karşısında çeşitli çatışma yöntemi kullandıklarını ifade etmiştir. Mağdurların verileri ışığında yapılan analiz sonucunda altı alt temalara ulaşılmıştır. Bu temalar; mağdurların yıldırma karşısında kullandığı çatışma yöntemi olarak “olumsuz tepki gösterme (N=8), görmezden gelme (N=6), sessizlik (N=6), tükenmişlik (N=5), konuşmaya çalışma (N=1)” olarak altı alt temada belirlenmiştir.

Bir mağdur öğretmen, yıldırma karşısında görmezden gelme şeklindeki tepkiyi seçmiştir:

“ İş hayatımın daha fazla çekilmez hale gelmemesi için görmezden geliyorum. Bir gün benimle uğraşmayı bırakacak” [F1, K].

“Artık ülser sahibi oldum yani sağlığım bozulmuştu. Görmezden gelmeye, anlamamaya hiçbir şey yokmuş gibi davranmaya başlamıştım” [A2, E].

Yapılan analizler sonucunda mağdurların kendilerini tükenmiş olarak ifade etmişlerdir:

“Senelerdir aynı yıldırma...artık çok yoruldum..maddi durumum iyi olsa bu mesleği bırakırım” [E1, K].

“Bu tip cezalara maruz kaldığımda kabul etmeyip, yasal haklarım ölçüsünde gerekli tepki ve şikâyet mekanizmalarını kullandım” [B1, E].

### ***Öğretmenlerin Yıldırma Durumuna İlişkin Tepkileri***

Yıldırma durumuna ilişkin diğer çalışanların tepkileri ile ilgili soruya verdiği cevaplara bakıldığında; “görmezden gelme (N=8), kaçınma (N=8), meslektaşların hoşuna gitme (N=6), olumsuz tepki gösterme (N=4), zorbayı destekleme (N=2)” şeklinde beş alt tema belirlenmiştir.

Mağdurlar kendisine uygulanan yıldırma davranışının bazı meslektaşlarının hoşuna gittiğini ifade etmişlerdir.

“ ...Geçenlerde müdürüm odasına çağırıştı... Meselesi için... Fakat gittiğimde bir arkadaş daha vardı odada. Benim problemimi çözmek yerine beni aşağıladı... Diğer arkadaş da gülümseyerek yüzüme baktı. Belli ki hoşuna gitmişti” [G2, K].

### ***Yıldırma Davranışına Maruz Kalan Mağdurların Ortak Özellikleri***

Yapılan analiz doğrultusunda mağdurların ortak karakter özellikleri yedi alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar; haksızlığı kabul etmeme (N=7), farklı siyasi görüşe sahip olma(N=6),başarılı (N=4), çalışkan(N=4) sessiz (N=3), içe kapanık (N=2) ya da pasif (N=2) olarak ifade edilmiştir.

Bu konuda mağdurların söylemleri şu şekildedir:

“ Maruz kalanların ortak karakter özellikleri... yapılanlar karşısında susmayan, haksızlığı kabul etmeyen kişiler olduğunu düşünüyorum. Çünkü zorbalara sivrilmiş, hakkını arayan kişilere pek tahammülleri yoktur” [G1, K].

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, mağdurların karakter özelliklerini başarılı, çalışkan kişiler olarak ifade etmişlerdir.

“ Bence yıldırma davranışlarına maruz kalan kişilerin karakter özelliklerini düşündüğümde bu kişiler, mesleki yaşamlarında kendilerini geliştiren, başarılı ve çalışkan kişilerdir” [A,1, K].

“ ...Aslında bu kişiler mesleklerinde başarılı kişilerdir. Zaten yüksek lisans yapan arkadaş, ya da projelerde ödül alan arkadaş başarılı ve yıldırma maruz kalıyor” [E2, K].

“ Sessiz, kendini ifade edemeyen kişilerin yıldırma daha çok maruz kaldığını düşünüyorum” [B3, K].

“ ...İçe kapanık, pasif kişiler yıldırma maruz kalabilir ki bu okulda öyle arkadaşlar var” [D1, K].

Yıldırma davranışına maruz kalan mağdurların bir kısmının karakter özelliklerini siyasi yönden farklı görüşe sahip kişilik özelliğine sahip kişiler olduğunu ifade etmişlerdir.

“...Örneğin ben şu sendikaya üyeyim diye hep işlerim geç yapılır, düşüncelerim önemsenmez” [A1, K].

“...Yani ne bileyim modern olmayan bir düşünce tarzı ama sırf ben siyasi görüşümden dolayı dışlanıyorum zaman zaman. Örneğin beni feminist olmakla ya da... şu partiden olmam nedeniyle arkadaşlarım arasında dışlanıyorum” [D2, K].

### ***Yıldırma Davranışlarının Mağdurlar Üzerindeki Etkileri***

Araştırılan diğer bir başlık ise; yıldırmanın mağdurlar üzerindeki etkileridir. Analiz sonucunda 10 alt temaya ulaşılmıştır. Huzursuzluk (N=6), stres (N=5), sessizlik (N=3), tükenmişlik (N=3), fiziksel rahatsızlık (N=3), sinirlilik (N=3), özgüvenin azalması (N=2), suçlu hissetme (N=2), tedirgin etme (N=1), sosyal ve aile yaşantısını etkileme (N=1) olarak ifade edilmiştir.

“...artık kendimi çok tükenmiş, sinirli, tedirgin hissediyorum. Bu durum aile yaşantımı da doğal olarak etkiliyor” [H2, E].

Araştırılan diğer bir başlık ise yıldırma davranışlarının mağdurlar üzerindeki etkileridir. analiz sonucunda huzursuzluk (Ertüreten, 2008; Şahin, 2006; Yaman, 2007), tükenmişlik, sessizlik, fiziksel sağlığı etkileme (uykusuzluk, baş ağrısı, mide ağrısı), motivasyon sorunları (Akbaş, 2009; Çakır, 2006; Dangaç, 2007 ve Yaman, 2007), stres, özgüvenin azalması (Tan, 2005 ve Tınaz, 2008), sinirlilik (Başaran, 1992) suçlu hissettirme, tedirgin olma ve sosyal ve aile yaşantısını olumsuz yönde etkilemesi yönünde on alt temaya ulaşılmıştır.

### ***Zorbaların Uyguladıkları Savunma Stratejileri***

Zorbaların uyguladıkları savunma stratejileri ile ilgili soruda ise mağdurların verileri doğrultusunda beş alt temaya ulaşılmıştır. Bu durum; mağdurları görmezden gelme (N=7), kaçma (N=5), suçlu hissettirme (N=5), tedirgin etme (N=5), saldırganlık (N=3) olarak beş alt temada ifade etmişlerdir.

Zorbaların mağdura karşı saldırgan bir savunma stratejisi uyguladıkları ifade edilmiştir.

“Sürekli cümleleriyle ve mimikleriyle saldırgan tavırlara giriyordu” [H3, K].

Zorbaların mağdura karşı görmezden gelme, kaçma, suçlu hissettirme, tedirgin etme gibi savunma stratejilerini uyguladıkları ifade edilmiştir.

“Örneğin beni gördüğü her yerde yokmuşum gibi davranıyordu. Resmen beni görmezlikten geliyordu” [C1, K].

“...Tuhaf bir durum ama hem bana yıldırma uyguluyordu hem de beni gördüğü yerde kaçıyordu” [F2, K].

Suçlu hissettirme (Blase & Blase, 2003) çalışmamızdaki bulgularla örtüşmektedir.

### ***Yıldırma Davranışına Maruz Kalmamak İçin Neler Yapılmalı***

Mağdurlar, yıldırma maruz kalmamak için çeşitli uygulamalar önermişleridir. Yapılan analiz sonucunda sekiz alt temaya ulaşılmıştır. Mağdurlar yıldırma davranışlarına maruz kalmamak için çeşitli uygulama stratejileri önermişlerdir. Bunlar; yönetici atama yöntemi (N=6), açık iletişim kurma (N=4), mesafeli olma (N=4), toplantı ve seminerler yapma (N=3), yönetmelikleri ve özlük haklarını iyi bilme (N=3), yöneticileri psikolojik teste tabi tutma (N=2), güçlü bir psikolojiye sahip olma(N=2), empati kurma(N=2) şeklinde sekiz alt temada toplanmıştır.

Bu konuda öğretmenlerin söylemlerini şu örnekler açıklamaktadır:

“Liyakat esasına göre yönetici atamaları yapılmalı, bu yöneticiler psikolojik testlerden geçirilmeli, yetki ve sorumlulukları kesin çizgilerle belirlenmeli” [F4, K].

“Çeşitli toplantılarla sorun tespiti yapılabilir. Çünkü sorunu ortaya koymak çözmek için çok önemli bir aşama” [B2, K].

“Kişiler özlük haklarını, yasaları ve yönetmelikleri çok iyi bilmeli yıldırma davranışına maruz kalma durumu ancak bu şekilde ortadan kaldırılabılır” [C2,K.].

“Açık bir iletişim tarzı bu tür mağduriyetlerin yaşanmasını önleyebilir” [D3,E].

“Umutsuzluğa ya da öğrenilmiş çaresizliğe yönelmemek gerekir. Bunun yerine güçlü bir psikoloji ile olayları ele almak bu süreçte önemlidir” [E3,K].

“Sanırım mesafe, bu tür durumları yaşamamak adına en güzeli” [G3,K].

“Karşımızdaki yöneticiyi ya da meslektaşımızı tanımak, anlamak ve empati kurmak”[G4, K].

Gündüz'ün (2008) yaptığı çalışmada da öğretmen ve yöneticilerin uğradığı haksızlık konusunu yüz yüze konuşarak çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bu tespit açık iletişim bulgumuzla örtüşmektedir.

## Tartışma

Bu çalışmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin yıldırma (işyerinde psikolojik tacize) davranışlarına maruz kalma durumları, uygulanan yıldırma saldırı türleri; nedenleri; uygulanma süresi ve sıklığı; öğretmenler üzerindeki etkileri; tepki biçimleri; geliştirilen çatışma yöntemleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yıldırma bu iş yerinde uygulanmaktadır ve yıldırma mağduru olan öğretmenleri çeşitli yönlerde etkilemektedir.

Araştırmada zorbarların yani yıldırma uygulayanların çoğunlukla üst kademedede oldukları belirtilmiştir. Yani zorbarların müdür ve müdür yardımcısı olduğu, diğer yandan mağdurların eşitleri tarafından da yıldırmaya maruz kaldıkları görülmüştür. Mağdurların 20'i üst yönetim tarafından, 5'i ise hem üst hem de meslektaşları tarafından yıldırma davranışlarına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. *Zorbaların kişilik özellikleri*; sinsisi, eleştiren, saldırgan, yetersiz, kıskanç, kibirli, kinci, megaloman, kompleksli, korkak şeklinde ifade edilmiştir.

Yıldırma davranışlarının uygulanma sıklığına ilişkin olarak "haftada bir, iki, üç" en çok söylenen sıklılardır. Ayrıca bu durumun süreç içinde devam ettiğine dair bulgulara ulaşılmıştır. Leymann'ın (1996) belirttiği gibi alt ay ve sıklık bakımından en az haftada bir kez uygulanma durumuna uygun düştüğünü belirtmiştir. Söz konusu ölçüt, araştırmamızda öğretmenlerin söylemleriyle örtüşmektedir.

Araştırmada zorbarların yani yıldırma davranışları uygulayanların çoğunlukla üst kademedede oldukları belirtilmiştir (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007; Ekşici, 2009; Tanoğlu, 2006; Gündüz ve Yılmaz, 2008; Yaman, 2007, 2010). Diğer bir yandan mağdurların eşitleri tarafından da yıldırma maruz kaldıkları görülmüştür (Işık, 2007). Yıldırma davranışında bulunanların kişilik özellikleri sinsisi, eleştiren, kıskanç (Yaman, 2007), kibirli, kinci, saldırgan, megaloman, korkak, yetersiz, kompleksli olarak ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin yıldırma davranışına maruz kalma nedenleri olarak “gücün kötü kullanımı, kıskançlık, farklı siyasi görüş, dedikodu, baskıcı yönetim, farklı kişilik yapısı, makam tutkusu, personel sayısının fazlalığı olduğu belirtilmiştir. Gücün kötüye kullanımı (Dangaç, 2007; Yaman, 2007) yapılan çeşitli araştırmalarla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları; sözlü tehdit, görmezlikten gelme, aşağılama, küçümseme, aşırı kontrol, özlük haklarını yok sayma, iş yükleme ve kadın öğretmenlerin cinsel istismarıdır. Karavardar’ın (2010) yaptığı çalışmada çalışanların küçümsemesi, işin sürekli eleştirilmesi, sürekli tehdit edilme, kızdırma, dışlanma, yok sayma baskı, değersiz görme, moral bozma, iş dışında işler yüklenmesi, olanaksız iş bitirme tarihleri verilmesi, moral bozma, sorumluluk alanların çalışana sorulamadan değiştirilmesi gibi yıldırma davranışlarının üstler tarafından sıklıkla yapıldığına dikkat çekmektedir. Yine Feda, Gerberich, Ryan, Nchreiner & Govern (2010) yaptıkları çalışmada eğitimcilerin en fazla maruz kaldıkları davranışları; cinsel saldırı, tehdit, sözlü taciz, fiziksel saldırı olarak ifade etmişlerdir. Araştırmada kadın öğretmene uygulanan, sözel *cinsel taciz* de dikkat çekicidir (Aksoy, 2008).

Mağdurların yıldırma karşısında kullandıkları çatışma yönteminin “olumsuz tepki gösterme, görmezlikten gelme, sessizlik, görmezlikten gelme, konuşmaya çalışma” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin tepkileri; görmezlikten gelme, kaçınma, bazı meslektaşların yıldırma davranışına maruz kalmalarından hoşlanmaları, olumsuz tepki, zorbayı destekleme” biçiminde oluşmuştur. Karavardar’ın (2010) yaptığı araştırmada yıldırma mağduru çalışanların psikolojik yıldırmaya karşı gösterdikleri tepkiler; “psikolojik dayanıklılık, stresle başa çıkma yollarını kullanma, sosyal destek ve hakkını arama “ olarak belirtmiştir.

Yıldırma davranışına maruz kalan mağdurların ortak özellikleri; haksızlığı kabul etmeme, farklı siyasi görüşe sahip olma, başarılı, çalışkan ve sessiz kişiler” olarak ifade edilmiştir.

Yıldırmanın mağdurlar üzerindeki etkileri; huzursuzluk, stres, sessizlik, tükenmişlik, fiziksel rahatsızlık, sinirlilik, özgüven eksikliği, tedirginlik, suçluluk” gibi davranışlardır. Huzursuzluk (Ertüreten, 2008; Şahin, 2006; Yaman, 2007), tükenmişlik, sessizlik, fiziksel sağlığı etkileme (uykusuzluk, baş ağrısı, mide ağrısı), motivasyon sorunları (Akbaş, 2009;

Çakır, 2006; Dangaç, 2007; Yaman, 2007), stres, özgüvenin azalması (Tan, 2005; Tınaz, 2008 ), suçlu hissettirme, tedirgin olma ve sosyal ve aile yaşantısını olumsuz yönde etkilemesi yönünde bulgular mevcuttur. Koç ve Bulut'un (2009), Çivilidağ ve Sargın'ın (2011) yaptığı araştırmada da en fazla ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal ilişkilere, kişinin itibarına ve yaşam kalitesine yapılan saldırılara maruz kaldıkları belirtilmiştir.

Zorbaların uyguladıkları savunma stratejileri olarak; görmezlikten gelme, kaçma, suçlu hissettirme ( Blase & Blase, 2003), tedirgin etme, saldırganlık gösterme” gibi davranışlardır.

Mağdurların yıldırma davranışlarına maruz kalmamaları için neler yapmaları gerektiğine ilişkin” görüşler şu şekilde sıralanmıştır: yönetici atama yönteminin değişmesi gerektiği, açık iletişim, mesafeli olma, toplantı ve seminerler yapma, yönetmelikleri ve özlük hakları iyi bilme, yöneticileri psikolojik teste tabi tutma gibi öneriler getirmişlerdir. Gündüz'ün (2008) yaptığı araştırmada da özellikle iletişim konusunda öğretmen ve yöneticilerin yıldırma davranışını önlemek için “ işlerine daha fazla özen göstermekte oldukları, daha çok planlı çalıştıkları, uğradığı haksızlık konusunu yüz yüze konuşarak çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir.

Sonuç olarak öğretmenler zaman zaman yıldırma mağduru olabilmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin yıldırma konusundaki yaşantılarını çözüme kavuşturacak stratejiler izlemeleri bu aşamada önemlidir. Özellikle yıldırma hakkında öğretmenlerin bilinçlendirilmesi, yasal dayanaklar konusunda bilinçlendirilmesi, öğretmenlerin örgüt ile olan ilişkilerini, örgütün iç huzurunu ve verimini olumlu yönde etkileyecektir.

Bu sonuçlara göre aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik yıldırma hakkında bilgilendirici konferanslar, paneller düzenlenerek bu konuda farkındalık oluşturulmalıdır. Bilhassa öfkeyi kontrol ve kendisini uygun bir şekilde ifade edebilme becerileri kazanmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
2. Eğitimcilerimize, yıldırma ile başa çıkmada yıldırma mağdurlarına yasal destek sağlanmalıdır.

3. Okullarda örgüt iletişimini sağlıklı bir şekilde yürütülmesine yönelik bir birim oluşturulmalıdır.
4. Okullarımızda en çok hangi yıldırma davranışları ve hangi okul türünde yapılmaktadır? Bu konuda yıldırma maruz kalmış öğretmenler tespit edilip koruyucu önlemlerin alınması yönünde yasal düzenlemelerin işlerlik kazanması sağlanmalıdır.

### Kaynaklar

- Akbaş, S. (2009). *İşyerinde psikolojik şiddet (yıldırma) ve iş tatmini ilişkisi-sağlık çalışanları üzerine bir uygulama*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Aksoy, F. (2008). *Psikolojik şiddetin (yıldırma) sağlık çalışanlarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, A., Balcı, Y. (2009). İlköğretim okullarında psikolojik yıldırma ve psikolojik yıldırma ile baş etme. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0102, 4, (4), 1367-1380.
- Altunışık, R.; Coşkun, R.; Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya
- Blase, J. & Blase, J. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: teachers perspectives. *Journal of Educational*, 41, 4.
- Bulut, S. (2006). Okullarda görülen şiddetin arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla.
- Cemaloğlu, N. (2007). "Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma", *Bilig*, 47, 111- 126.
- Cemaloğlu, N. & Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri*, 5(2), 345-362.
- Çakır, B. (2006). *İşyerindeki yıldırma eylemlerinin (mobbing) işten ayrılmalara etkisi üzerine bir araştırma*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu Lisesi ve özel lise öğretmenlerinin iş tatmini, iş stresi ve algılanan sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bir analiz*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çivilidağ, A. & Sargın, N. (2011). Farklı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerde psikolojik taciz (mobbing): Antalya ili örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 11-22.
- Dangaç, G. (2007). *Örgütlerde psikolojik yıldırma (mobbing) ve bir araştırma*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.



- Dı Martino, Vittorio, Helge Hoel & C. Cary Cooper, (2003). “*Preventing violence and harassment in the workplace*”, *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*. <http://www.eurofound.eu.int/publications/files/EFO2109EN.pdf> 28.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Ekşici, Ş. (2009). “*Kurum ve kuruluşlarda psikolojik taciz (mobbing) eylemleri ve çalışanların motivasyonu üzerine etkisi*”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Ertüreten, A. (2008). *The relationship of downward mobbing with leadership and work-related attitudes*. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ertürk, A. (2005). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma eylemi (Ankara ili ilköğretim Okulları Örneği)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Feda, D.M., Gerberich, S.G., Ryan, A.D., Nchreiner & McGovern, P.M. (2010). Written violence policies and risk of physical assault *Minnesota educators*. *Journal of Public Health Policy*. 31(4), 461-477.
- Gökçe, A. T. (2006). *İş yerinde yıldırma: Özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve Yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara.
- Gökçe, A. T. (2008), “*Mobbing: İşyerinde yıldırma nedenleri ve başa çıkma yöntemleri*”. Ankara: Pegem, 59
- Gündüz, H.B. & Yılmaz, Ö. (2008). Ortaöğretim kurumlarında mobbing (yıldırma) davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri (Düzce İli Örneği), *Milli Eğitim Dergisi*, 179.
- Hubert, A. & Veldhoven, M. (2001). “Risk sectors for undesirable behaviour and mobbing”. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 4-10, (415-424).
- Işık, E. (2007). *İşletmelerde mobbing uygulamaları ile iş stresi ilişkisine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, M. & Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 225–237.
- Karavardar, G. (2010). Psikolojik yıldırma ile bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 3C0044. 212-233.
- Kılıç, D. E. (2009). Psychological violence in learning organizations: A case study in Şanlıurfa, Turkey. *Social Behavior And Personality*, 2009, 37(7), 869-880.
- Kocaoğlu, M. (2007). “*Mobbing (işyerinde psikolojik taciz, yıldırma) uygulamaları ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma*”. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetimi Yüksek Lisans Programı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Koç, M., Bulut, H. U. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: Cinsiyet, yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*. 1(1), 64-80.

- Kök, S. B. (2006). “İş yaşamında psiko- şiddet sarmalı olarak yıldırma olgusu ve nedenleri”. Atatürk Üniversitesi 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 433- 448.
- Leymann, H. (2003). *The mobbing encyclopedia*.  
[http:// www. leymann. se/ english/12100e.htm](http://www.leymann.se/english/12100e.htm), Erişim Tarihi: 20.03.2013 tarihinde alınmıştır.
- Leymann, H. “The mobbing encyclopedia bullying; whistle blowing conflict: Risk for mobbing”, <http://www.Leymann.Se/English /11110e>. 20.03.2013 tarihinde alınmıştır.
- Leymann, H. (1996). *The mobbing encyclopedia bullying; whistleblowing the definition of mobbing at workplaces*. <http://www.leymann.se/English/frame.html> 20.03.2013 tarihinde alınmıştır.
- Malinauskiene, V., Obelenis, V. & Dopagiene, D. (2005). “Psychological terror at work and cardiovascular diseases among teachers”. *Acta Medica Lutenica*, 2-12, (20-25).
- Özdayı, N. (1998). Liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamının iş tatmini ve verimlilik açısından değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10.
- Özgül, E. (2003). *Endüstri psikolojisi*. Ankara: PDREM
- Resmi Gazete (2011). İşyerlerinde psikolojik tacizin (mobbing) önlenmesi.19 Mart 2011 ile ilgili 2011/2 Sayılı Başbakanlık Genelgesi. [www.resmigazete.gov.tr](http://www.resmigazete.gov.tr) 20.03.2013 tarihinde alınmıştır.
- Russo, A., Milic, R., Knezevic, B, Mulic, R. & Mustajbegovic, J. (2008). “Harassment in workplace among school teachers: Development of a survey”, *Croatian Medical Journal*, 49, 545-552.
- Şahin, N. (2006). *Duygusal taciz (mobbing) ve organizasyonel sonuçlar üzerindeki etkisi: bankacılık sektöründe bir uygulama*.İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Şenturan, Ş. & Mankan, E. (2009). “Ücretin işyerindeki yıldırma olgusu üzerindeki etkisi”. *Bilig*, 50,153- 168.
- Tan, B. U. (2005). *İş yerinde rekabetin neden olduğu psikolojik baskılar*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Tanoğlu, Ş.Ç. (2006). *İşletmelerde yıldırmanın değerlendirilmesi ve bir yükseköğrenim kurumunda uygulama*. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tetik, S. (2010), “Mobbing kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi”. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (18),81- 89.
- Tınaz, P. (2008). *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. İstanbul: Beta, 17-159.
- Tutar, H. (2004), “İş yerinde psikolojik şiddet”, İstanbul: Platin,13-14.

- Uzunçarşılı, Ü. & Özdayı, N. (1997). Okul yöneticilerinin yaratıcılık ile liderlik özelliklerinin araştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 359-367.
- Yaman, E. (2007). *Üniversitelerde bir eğitim yönetimi sorunu olarak öğretim elemanlarının maruz kaldığı informal cezalar: Nitel bir araştırma*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. & Çitemel, N. (2010). İşyerinde psiko-şiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psiko-şiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda], 7:1.
- Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>. 21.03.2013 tarihinde alınmıştır.
- Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (mobbinge) maruz kalan öğretim elemanlarının örgüt kültürü ve iklimi algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zapf, D. (1999). “*Organizational, work group related and personal causes of mobbing/ bullying at work*”. <http://www.worktrauma.org> 20.03.2013 tarihinde alınmıştır.

[<sup>1</sup>Bu çalışmanın ilk hali, 5-7 Eylül 2013 tarihlerinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 22.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında bildiri olarak sunulmuştur.]

*İletişim:*

*Nurhayat Çelebi*

*Karabük Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*

*Karabük, Türkiye*

*E-posta: nurcelebi@marmara.edu.tr*



## Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları Hakkındaki Görüşleri\*


CAVİDE DEMİRCİ

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

EZGİ ŞAHİN


*MEB Fen ve Teknoloji Öğretmeni*

**Özet.** Fen öğretiminin en önemli hedeflerinden birisi, konuların kavram bazında iyi anlaşılmasını sağlamak ve kavram yanılgılarını ortadan kaldırmaktır. Yapılan araştırmalar kavram yanılgılarının öğrenim sürecinde de oluştuğunu göstermiştir. Okullarda fen konuları öğretilirken, oluşabilecek kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak önemlidir. Bu çalışmanın amacı fen ve teknoloji öğretmenlerinin, ısı ve sıcaklık konusu ile ilgili karşılaştıkları kavram yanılgıları hakkındaki görüşlerini saptamaktır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilimi deseninde oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklem grubu seçilirken amaçlı örneklem yöntemlerinden amaçlı ve kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme içinden de öğretmenlerin belirlenmesi için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Veriler, yapı bakımından yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formundan elde edilmiştir. Görüşme formunda bir örnek olaydan bahsedilmiş daha sonra bu örnek olaydan yola çıkılarak öğretmenlere görüşme soruları yöneltilmiştir. Çalışmada Afyon ilinde görev yapan yedi fen ve teknoloji öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenler tarafından, öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda ciddi kavram yanılgıları yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerdeki kavram yanılgılarını gidermeye yönelik öneriler getirilmiştir.

 **Anahtar Kelimeler:** Isı, sıcaklık, kavram yanılgıları, öğretmen görüşleri

### Students' Misconceptions about Heat and Temperature as Perceived by their Teachers

**Abstract.** The most important goal of science teaching is to provide better understanding of the issues related with the concept and to eliminate misconceptions. Previous studies indicated that the misconceptions occur during learning process of science. It is important to identify students' misconception that may occur during science education. The aim of this study was to identify the views of science and technology teachers about their students who face misconception as regard to heat and temperature. This study was established on the phenomenology as a research design. Sample of the study was selected using purposive and easily accessible sampling; then criteria sampling was used to select teachers from the easily accessible sample. Data was collected by using an open-ended semi-constructed interview questions. In the interview process, first teachers were mentioned an example event and then they were posed an interview questions referring to an example. In this study, seven science and technology teachers who work in Afyonkarahisar province were interviewed. Content analysis method was used to analyze the data. As a result of the study, it is determined (by the teachers) that the students experience serious confusion in distinguishing between the terms heat and temperature. Some suggestions proposed in order to overcome the difficulty in understanding the differences between these concepts.

 **Keywords:** Science education, heat, temperature, misconceptions

 **Atf için/cite as:**

Demirci, C., & Şahin, E. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgıları hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 5(9), 67-76.

Bilgi çağını yaşadığımız günümüzde etkili bir fen öğretimi; öğrencilere fen bilimlerindeki mevcut bilgileri aktarmak yerine, bilginin yapıtaşları olan kavramların öğrenciler tarafından anlamlı bir şekilde öğrenilmesini sağlamak ile gerçekleşebilir. Öğrencilerde anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin anlamlı öğrenme yöntemini kullanabiliyor, kavramları ilişkilendirebiliyor olması gerekir. Çünkü öğretmenin kendinin sahip olmadığı bir yeteneği öğrenciye kazandırması zordur. Fen ve Teknoloji dersine giren öğretmenlerin etkili bir fen dersi işleyebilmeleri için öğrencilerinin kavram yanlışlarının farkında olmalı ve kavram yanlışlarının oluşmaması için önlemler almalıdırlar. Kavramlar, bilgilerin yapı taşlarını, kavramsal ilişkiler de bilimsel ilkeleri oluşturur. Örnek olarak kinetik ve potansiyel enerji kavramlarından mekanik enerji kavramı geliştirilmiş ve daha sonra da mekanik enerjinin korunum kanunu ortaya konulmuştur. İnsanlar, çocukluklarından başlayarak düşüncenin soyut birimleri olan kavramları ve onların adları olan sözcükleri öğrenir, kavramları sınıflandırır ve aralarındaki ilişkileri bulurlar. Böylece bilgilerine anlam kazandırır, bilgilerini yeniden düzenlerler, hatta yeni kavramlar ve bilgiler üretirler (YÖK/Dünya Bankası, 1997).

Öğrenciler ilk kez fen sınıflarına katıldıklarında kavram yanlışlarına neden olan bazı içgüdüsel inançlara sahiptirler. Bu inançlar literatürde ‘ön kavramlar’, ‘alternatif kavramlar’, ‘kavram yanlışları’, ‘çocukların bilimsel içgüdüleri’, ‘çocukların bilimi’, ‘genel duyu kavramları’, ‘kendiliğinden oluşan bilgiler’ olarak adlandırılmıştır (Yıldırım, Nakiboğlu ve Sinan, 2004). Genelde okullarda fen konuları öğretilirken, bilgiler ezberci bir yolla öğrenciye aktarılır, kavramların işlevleri ve anlaşılıp anlaşılmadıkları pek kontrol edilmez. Öncelikle öğrencilerin, anlatılan konularda muhtemelen var olan veya oluşabilecek kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak önemlidir (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003).

Kavram yanlışlarını tespit etmek için birçok yöntem vardır. Bunlardan en verimlileri alternatif ölçme araçlarıdır. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerinde içinde bulunduğu geleneksel ölçme-değerlendirmelerin dışında kalan tüm değerlendirme türlerini kapsar (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006). Alternatif ölçme değerlendirme anlayışı, bireyin bilgiyi hangi süreçler sonucunda öğrendiğinden hareketle ölçme değerlendirmenin de bu süreçte yapılmasını, sadece ürünün değil sürecinde değerlendirilmesi gerektiğini savunur (Işıklı, Taşdere ve Göz,

2011). Fen bilimlerindeki kavram yanılgıları nasıl giderilebilir sorusuna tek bir şekilde cevap vermek mümkün değildir. Belki de öğretmenlerimize düşen en önemli görev yeni, etkili öğretim yöntemlerini takip etmeleri ve bunları sınıflarında uygulamaya çalışmalarıdır. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuyla ilgili kullandıkları yöntemlerin neler olduğunun saptanması gerekir (Güneş, Dilek, Demir, Hoplan ve Çelikoğlu, 2010).

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı Afyon ilindeki ortaokullarda Fen ve Teknoloji öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin ısı ve sıcaklık konusunda karşılaşılan kavram yanılgıları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusunda yaşadıkları kavram yanılgılarının nedenleri nelerdir?
2. Öğretmenler kavram yanılgılarını nasıl tespit ediyorlar?
3. Öğretmenlere göre öğrencilerin karşılaştıkları başka kavram yanılgıları var mıdır?

### **Yöntem**

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim yaklaşımıyla desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi, doğal ortamda gerçekleştirildiği için yaşananları anlama, anlamlandırma ve daha sağlıklı yorumlamalar getirmeye elverişli bir yöntem türüdür. Olgu bilim deseni, aslında bildiğimiz fakat açıklamada bulunurken bilimsel bulgulara dayalı olarak net söylemler üretmediğimiz olguları derinlemesine inceleme fırsatı sunan ve zengin söylemler oluşturarak yorumlamalarda bulunma olanağı veren bir araştırma desendir (Yaman ve Çitemel, 2010). Olgu bilim desenin kullanıldığı çalışmalarda veri kaynakları çalışmanın odaklandığı olguyu yaşayan veya bu olguyu yansıtabilecek birey veya gruplardır. Olgu bilim çalışmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008. s.74). Bu bağlamda bu çalışmada kavram yanılgılarıyla karşılaşan fen ve teknoloji öğretmenleriyle görüşme tekniği kullanılarak yürütülmesi sebebi ile olgu bilim deseni kullanılmıştır. Aynı zamanda olgu bilim insanların bir olguyu nasıl algıladığı, nasıl tarif ettiği, nasıl hatırladığı, nasıl değerlendirdiği ve diğer insanlara nasıl bir

dil kullanarak aktardığı konularıyla ilgilenir. (Patton, 2001). Bu çalışma sürecinde üzerine odaklanılan olgu ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgıları olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Afyon ilinde ortaokulda görev yapan 7 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklem grubu seçilirken amaçlı örneklem yöntemlerinden amaçlı ve kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi çalışmaya hız ve pratiklik kazandırır; çünkü bu yöntemde araştırmacı erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.113 ). Kolay ulaşılabilir örnekleme içinden de öğretmenlerin belirlenmesi için ölçüt örneklem kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin seçiminde fen ve teknoloji dersine girmeleri temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmaya kıdemleri 1 ile 20 arasında değişen 5'i kadın, 2'si erkek olmak üzere dört farklı ortaokuldan toplam 7 fen ve teknoloji öğretmeni katılmıştır.

**Tablo 1.**

*Örneklemin Demografik Özellikleri*

Öğretmenlere verilen kodlar	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
Cinsiyeti	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Kadın
Mesleki Kıdem Yılı	2	1	5	3	6	15	20

Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki kısımdan oluşmuştur. İlk kısımda demografik özelliklere ilişkin sorular ikinci kısımda ise çalışmanın alt problemleriyle ilgili sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında ilgili alanyazın taranmıştır. Çalışma sırasında Fen ve Teknoloji öğretmenlerine öncelikle bir örnek olay anlatılmış daha sonra bu örnek olaydan yola çıkılarak, öğretmenlere açık uçlu 3 soru yöneltilmiştir. Görüşme yarı yapılandırılmış görüşme formunda gerçekleşmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan üç açık uçlu soru ile ilgili konu alanı uzmanlarının görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların açık uçlu olması öğretmenlerin sorulan soruların cevabına



ilişkin kendi düşüncelerini özgürce katma fırsatı yakalamalarına sebep olmakta böylece öğretmenler sorulan soruların cevaplarını kendi cümleleriyle açıklama şansı yakalarlar (Babbie, 1990, s.45; Gall, Borg ve Gall, 1996, s. 295; Oppenheim, 1996, s.112 akt. Türnüklü, 2007). Üç fen ve teknoloji öğretmeni ile yapılan ön uygulama sonucunda görüşme formunun işler olduğu görülmüş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Veri toplama sürecinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların bilgisi dâhilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sırasında öğretmenleri yönlendirici olmaktan ve çalışmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizli kalması amacıyla kodlamalardan yararlanılmıştır.

Kayıt altına alınan görüşmeler araştırmacılar tarafından dinlenerek yazıya dönüştürülmüştür. Ses kayıt cihazındaki kayıtlar ve yazı dökümleri bir uzmana verilerek verilerin yazıya doğru biçimde aktarılıp aktarılmadığı kontrol ettirilmiş ve verilerin doğruluğu konusunda onay alınmıştır. Veriler birkaç kez okunduktan sonra kodlamalar yapılmıştır. Kodlar bir araya getirilerek, çalışma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkarılarak betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeveye oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Yaman ve Çitemel, 2010). Analiz süreci sonunda iki araştırmacı ayrı ayrı yapmış oldukları analizleri inceleyerek kod ve temalar üzerinde uyum sağlamışlardır. Katılımcıların verdikleri yanıtların sıklığına göre, başlıklar altında bir sınıflama ve bu sınıflamaya bağlı olarak frekans sıklığı analiz edilmiştir. Çalışmada kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmen görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak ‘geçerlilik’ sağlanmıştır (Patton, 1987). Kod ve kategorilerin belirlenmesinde, ilgili alan yazının yanı sıra bulgularda ortaya çıkan kavramlar da etkili olmuştur. Ham verilerin kodlara ve kategorilere dönüştürülmesi işlemi, iki yazar tarafından gerçekleştirilerek ‘güvenilirlik’ işlemleri yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik, çalışma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda çalışmada iç geçerlik, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, bulguların doğrudan alıntılarla verilmesi, veri toplama aracının ve bulguların ilgili alan yazınla tutarlılığı ile sağlanmaya çalışılmıştır (Yurdakul, 2008). Dış geçerlik, çalışma yönteminin ayrıntılı olarak tanımlanmasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Yapılan analiz sonucu elde edilen kodlar ve oluşturulan temaların etkili bir biçimde organize edilip edilmediğinin incelenmesi için araştırmacılar birlikte çalışmış ve oluşturulan kodlar ve temalar iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hem araştırmacıların hem de diğer uzmanların belirlediği tema ve kategoriler için “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Formül şu şekildedir; Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Yapılan hesaplama sonucuna kodlayıcılar arasındaki uyuma oranı birinci soru için .86, ikinci soru için .92, üçüncü soru için .82 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının .70’in üzerinde çıkması, bu çalışma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bulguların sunumu sırasında doğrudan alıntılarının aktarılmasında ortaokulda Fen ve Teknoloji dersine giren öğretmenler için kodlama yapılmış ve öğretmenler G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7 şeklinde kodlanmıştır.

### **Bulgular**

Çalışmanın alt sorularından ilki olan; “*Öğretmenlere göre öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda yaşadıkları kavram yanlışlarının nedenleri nelerdir?*” sorusu için görüşmede sorulan sorulara: “Günlük yaşam”, “fen ders saatleri”, “Gazete” “Televizyon”, “Kitaplar”, kodları oluşturulmuştur. Bu kodlarda “*Isı ve Sıcaklık konusundaki kavram yanlışlarının nedenleri*” temasında toplanmıştır. Öğretmenlerin konuyla ilgili cevaplarından bazıları aşağıda yer almaktadır.

G1: “...hem kitaplarda hem de öğretmenlerin kullanımında ısı ve sıcaklık aynı anlama gelecek şekilde kullanılıyor.”

G2: “...genellikle günlük yaşantımızda kullandığımız ama ısıyı pek kullanmadığımız bir şey olarak düşünüyorlar.”

G3: “...gerek televizyon olsun gerekse aile içerisinde olsun ısı ve sıcaklığın ne anlama geldiği net olarak anlaşılamiyor”

G6: “... yanlış kavramlar bazen bir Gazetede bazen de bir Tv kanalında karşımıza çıkabiliyor.”

G7: “...bu sorun öğretmenden ya da öğrenciden değil sanırım en çok fen ders saatlerinin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.”

**Tablo 2.***Kodlama Sıklıkları*

Tema	Sıklık
Günlük yaşam	4
Gazete	2
Televizyon	3
Fen Ders Saatleri	2

Çalışmanın ikinci alt sorusu olan “*Öğretmenler kavram yanılgılarını nasıl tespit ediyorlar?*” sorusu için görüşmede sorulan sorulara: “Kavram haritaları”, “Zihin Haritaları”, “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç”, “Kavram Karikatürleri”, “Kavram Ağları”, “Doğru-Yanlış Testleri”, “V Diyagramları”, “Resim”, “Drama” kodları oluşturulmuştur. Bu kodlar da “Kavram Yanılgılarının Tespiti” temasında toplanmıştır. Öğretmenlerin konuyla ilgili cevaplarından bazıları aşağıda yer almaktadır.

G1: “...ben 6. ve 5. sınıflar için zihin haritasını daha çok tercih ediyorum çünkü daha küçük oldukları için ona daha yatkınlar”

G2: “...Kavramları açıklıyorum onlarla ilgili örnekler veriyorum günlük yaşamdan”

G5: “...Kavram haritalarını kullanıyorum. Bunun yanında yapılandırılmış gridler kullanıyoruz, Tanılayıcı Ağaçlar kullanıyorum, zihin haritaları yine öğrencilerin yanlış öğrenmelerini ortaya çıkarmada kullanılan metotlardan birisidir”

G7: “... Resimler çizdiriyor, drama etkinlikleri yaptırabiliyorum”

G6: “... Doğru-Yanlış olabilir. Kavram haritası yine güzel. V diyagramlar oluyor yine onlarda güzel”

**Tablo 3.***Kodlama Sıklıkları*

Tema	Sıklık
Kavram Haritaları	4
Kavram Karikatürleri	2
Kavram Ağları	2
Doğru-Yanlış Testleri	1
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1
V diyagramları	1
Resim	1
Drama	1

Çalışmanın 3. alt sorusu olan “Öğrencilerin karşılaştıkları başka kavram yanlışları var mıdır?” sorusu için görüşmede sorulan sorulara: “erime-çözünme”, “buharlaştırma-kaynama”, “ağırlık-kütle”, “ağırlık-yoğunluk”, “element-molekül”, “kuvvet-basınç”, “hacim- alan”, kodları oluşturulmuştur. Bu kodlar da “Öğretmenlerin En Çok Tespit Ettiği Kavram Yanlışları” temasında toplanmıştır. Öğretmenlerin konuyla ilgili cevaplarından bazıları aşağıda yer almaktadır.

G1: “...Isı-sıcaklık, ağırlık-kütle, çözünme-erime, kuvvet ve basıncı birbirlerine karıştırıyorlar aslında ikisi bir birine karışacak konular değil ama karıştırıyorlar.”

G2: “.Mesela yoğunlukta da hangisi daha yoğun ise o batır diyorlar, daha ağır olan batır diyorlar”

G3: “.Öğrenciler buharlaştırma ve kaynamanın ayırımına varamıyorlar.”

G4: “. Öğrenciler hacim ile alanı da karıştırıyorlar”

G7: “.en çok ısı ve sıcaklık konusunda. Daha sonra erime-çözünme, ağırlık-kütle.”

**Tablo 4.**  
Kodlama Sıklıkları

Tema	Sıklık
Erime Çözünme	4
Buharlaştırma-Kaynama	2
Ağırlık-Kütle	5
Ağırlık-Yoğunluk	1
Element-Molekül	1
Kuvvet-Basınç	1
Hacim-Alan	1

## Tartışma ve Sonuç

Çalışmada görüşme bulgularından birinci alt sorunun belirlenmesine yönelik analizlere göre öğretmenlerin, öğrencilerinin ısı ve sıcaklık kavramı ile ilgili karşılaştıkları kavram yanlışları nedenlerini; günlük yaşam, ders kitapları, televizyon, gazete ve fen ve teknoloji dersinin ders saatlerinin yetersiz olmasına bağladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, evlerde kullanılan UFO, termometre, elektrikli ısıtıcı gibi içersinde ısı ve sıcaklık kavramları barındıran nesnelere bahsederken toplum olarak

sık sık hata yaptığımızdan dolayı öğrencilerinde kavram yanılgıları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yağbasan ve Gülçiçek (2003) tarafından yapılan çalışmada da kavram yanılgılarının nedenlerini iki şekilde sınıflandırmışlardır. Bunlardan birincisi ders kitapları, öğretmen faktörü ve öğrencilerin daha önceki bilgilerinin bilinmemesidir; ikincisi ise ders sırasında öğrencilerde gerekli kavramsal değişimin yapılamamasıdır.

Görüşme bulgularından ikinci alt sorunun belirlenmesine yönelik analizlere göre, öğretmenlerin kavram yanılgılarını kavram haritaları, zihin haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid gibi alternatif ölçme değerlendirme araçları ile tespit ettikleri belirlenmiştir. Alternatif ölçme değerlendirme anlayışı, bireyin bilgiyi hangi süreçler sonucunda öğrendiğinden hareketle ölçme değerlendirmeyi de bu süreçle yapılması gerektiğini, sadece ürünün değil hem sürecin hem de ürünün değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiğini savunur (Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011).

Görüşme bulgularından üçüncü alt sorunun belirlenmesine yönelik analizlere göre, öğretmenler öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusu dışında karşılaştıkları birçok kavram yanılgıları olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuları da; erime-çözünme, kaynama-buharlaşıma, ağırlık-kütle, ağırlık-yoğunluk, kuvvet- basınç, hacim-alan ve element- molekül olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu kavram yanılgılarının önüne geçmezlerse daha sonra bu kavram yanılgılarını düzeltmenin çok daha zor olacağını görüşmelerde görüşmeciyile paylaşmışlardır.

Sonuç olarak öğretmenler tarafından, öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda ciddi bir kavram yanılgıları yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu kavram yanılgılarıyla baş etme yöntemlerinde ise genellikle alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlandıkları görülmüştür. Ayrıca bu, öğretmenlerin geleneksel yöntemlerin dışına çıkıp kavram yanılgıları için farklı yöntemler denediklerinin bir göstergesidir. Öğretmenlerin belirttiği gibi Fen ve Teknoloji dersi, ders saatleri çok yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden kavram öğretimine yeterli vakit ayrılamamaktadır. Etkili bir fen öğretimi için kavram öğretimi çok önemlidir. Bu yüzden ders saatleri artırılmalıdır. Öğrencilerin günlük yaşamda edindikleri kavram yanılgıları derslerde öğretmenler aracılığı ile giderilmelidir. Ayrıca öğretmenler ders öncesi ve ders sonrasında oluşabilecek veya oluşmuş kavram yanılgılarını tespit etmeli, bunları önlemeye ve gidermeye çalışmalıdırlar.

## Kaynaklar

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Güneş, T., Dilek, N.Ş., Demir, E.S., Hoplan, M. ve Çelikoğlu, M. (2010). Öğretmenlerin Kavram Öğretimi, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Kavram Yanılgılarını Giderme Üzerine Nitel Bir Araştırma. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya, Turkey.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California, USA: Sage.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods*. CA: Sage..
- Işıklı, M. Taşdere, A. Göz, L. (2011). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 50-72.
- Türnüklü, A.(2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,49,129-166.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, G. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 110-128.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. & Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, O. Nakiboğlu, C. ve Sinan, O. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının difüzyon ile ilgili kavram yanılgıları. *B.Ü Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6.1.
- YÖK/Dünya Bankası. (1997). Fizik Öğretimi. *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*. Ankara: Yazar.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 39-67.

\*Bu çalışmanın ilk hali, 5-7 Eylül 2013 tarihlerinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 22.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında bildiri olarak sunulmuştur.

### İletişim:

Cavide Demirci

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Eskişehir, Türkiye


E-posta: demricicav@gmail.com

## Sosyal Hizmet Uygulamalarında Yansımali Eğitim

**SEZER DOMAC**  
*University of Leicester*


**FATİH SOBACI**  
*University of Leicester*


**Özet:** Batılı üniversitelerde yansımali öğrenme metotlarıyla; duyarlı, olaylara eleştirel bakabilen, kendi kendini sorgulama yeteneğine sahip sosyal hizmet uzmanları yetiştirilmektedir. Sosyal hizmet bölümleri; yansımali eğitimi, kendi müfredatlarına eklemiş, konuyla ilgili pratik egzersizleri eğitim programlarının bir parçası haline getirmişlerdir. Yansımali öğrenme ve yansımali öğrenme pratiğinin, öğrencileri geleceğe, profesyonel bir şekilde hazırlayabilecek nitelikte olması gerekmektedir. Yansımali yeteneğine sahip olan öğrenciler ileride bilgi ve becerilerini, birlikte çalıştıkları insanlara da aktarabilecekleri gibi yaşam boyu öğrenme prensibini kazanırlar.

 **Anahtar Kelimeler:** Sosyal hizmet eğitimi, yansımali öğrenme, yansımali pratik, eleştirel düşünme, derin öğrenme

## Reflective Education in Social Work Practices

**Abstract:** In Western universities, social work students are educated to be critically and situationally aware and sensitive to the varying needs of service users, and self-questioning their abilities and knowledge. Social worker students training should incorporate reflective learning into their curriculum. Reflective learning and reflective practice need to prepare students for the future professional life. Well-trained student social workers who have reflective abilities can convey their knowledge and skills to the people they work with, as well as they will gain the principles of life learning.

 **Keywords:** Social work education, reflective learning, reflective practice, critical thinking, deep learning

 **Atıf için/cite as:**  
Domac, S., & Sobacı, F. (2014). Sosyal hizmet uygulamalarında yansımali eğitim. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 5(9), 77-92.

Sosyal hizmet eğitimcileri yansıtıcı beceriyi öğretmek ve geliştirmek için kısmi bir rehberlik sunmaktadır. Son yirmi yıl içerisindeki alan yazın çalışmaları sonucu, yansımalı pratik, farklı pedagojik yaklaşımları ve eğitim hedeflerindeki çeşitliliği beraberinde getirmiştir. Bu yazıda sunulacak öneriler, konuyla ilgili literatürün yanında, sosyal hizmet uzmanlarının (SHU) deneyimlerine ve çalışmalarına dayanılarak hazırlanmıştır.

Ezbere dayalı, kalıplaşmış ve şartlanmış zihinler üreten geleneksel eğitim sistemleri yerine öğrenci odaklı eğitim programları geliştirilerek öğrencilere; zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılması sağlanmalıdır (Güneş, 2012). Modernleşen iş ve akademik hayatta yaşanan değişim sürecinde, yeni bilgi, beceri ve değerlere başvurmaları için SHU; derin, yansımalı ve eleştirel düşünmeye teşvik edilmelidirler. Batı'nın sosyal hizmetler literatüründe; derin düşünme, yansımalı, eleştirel, pratik öğrenme; bireylerin performansını geliştiren temel yetkinliklerdir. Özellikle yansımalı öğrenme, profesyonel kimliği perçinleştirip, karar verme yeteneğini geliştirip kompleks vakalarla çalışmayı kolaylaştırır (Bolton, 2001).

Bireyin yansımalı düşünmesi sonucu; çevresinde olup bitenleri ölçüp tartma, karşılaştırma ve muhakeme yapma yeteneğini kullanması, olaylar arasındaki bağlantıları kurabilmesi, düşünüp değerlendirmesi ve bir hükme varması mümkündür. Bu bağlamda doğru düşünme ve hüküm yürütme yeteneğiyle, bireyin yeni kavramlara ulaşma ve bunlara kendine göre anlam yükleme yeteneği gelişir (Moon, 1999; Schön, 1987). Büyük Türkçe Sözlükte '*akletmek*' olarak tanımlanan yansıma; aklın kullanılması, muhakeme yapma olarak geçer. Akıl yürütme eyleminde, ayna ve ışık gibi, yansıma sonucu kazanılacak tecrübelerle bireyler bilgilenir ve bu bireylerin, bilgiler arası bağ kurma yeteneği gelişir. Bireylerin her yansıma sonucu kazanacağı tecrübeler bir sonraki durum için bilgi haznesinde birikir ve ön bilgi niteliği taşır.

### **Yansımalı Öğrenme**

Derinlemesine, eleştirel düşünme ve yansıma birbirlerini tamamlayan benzer anlamlar taşır. Derin düşünme günlük yaşantımızda tanıdık bir kavram olmasına karşın, sosyal hizmet eğitiminde diğer bilgi ve becerilerden ayrı tutulması gereken bir kavramdır. Yansımalı düşünce; kendini gözlemleyen ve analiz konusu alan öznenin tutumudur. Diğer bir



deyişle, düşünceyi kendi üzerinde dönüşüm şekli, bilincimizin bilincinde olmak ve kendi öz benliğimiz hakkında objektif, tarafsız düşünmeye önem vermektir. Yansımali öğrenmeyi Mezirow (1981) şöyle tanımlamıştır: “Eleştirel bir yaklaşımla nasıl ve neden sorularıyla bize sunulan bilgileri sorgulamak, algılamak ve çevremiz, dünyamız hakkında farklı olma sürecidir”. Yansımali öğrenme; bireyin tercihlerine bağılı olarak, yeni anlayışlara göre hareket edebilme, yeni varsayımlara izin vererek düşünebilme ve kararlarımızı yeniden formüle edebilmektir. Basitçe vurgulamak gerekirse, eleştirel düşünceyi yaratmak için sorgulayıcı bir şekilde analiz ve değerlendirme yapabilme kabiliyetine sahip olunması gerekir. Yansımali pratik ise kendi dışına çıkmayı becerebilen, yaptığı ya da yapacağı görev hakkında kendi üzerine derinlemesine düşünmektir. Yansımali pratik; derinlemesine anlamaya ve öğrenmeye neden olurken, kişinin otomatik sorgulamasını, yüksek düzeyde analiz yapabilme yeteneğine olanak sağlayabilir. Yansımali öğrenme profesyonel kimliğin kazanılmasında pozitif ortam yaratıp; bireyin davranış ve becerilerinin şekillenmesinde etkin rol oynar (Mezirow, 1990).

Sosyal hizmet uygulamalarında kararların verilmesi; derinlemesine, yansımali bir değerlendirme sürecinde önceliklendirme sonucu yapılmalıdır. Verilen kararların doğruluğu ya da onayların nelere göre saptanması gerektiği, kıstasları birçok faktöre bağılıdır. Bunları; kurumsal kültürün etkisi, politika ya da kaynakların verilen kararların üzerindeki etkisi, üniversitelerde verilen eğitim, staj döneminde kazanılan bilgiler, bireyin yaşam boyu eğitimi, denetleyicinin görevi ve desteği, iş yerlerinde sunulan eğitim programları, iş hayatının dışında bireyi etkileyen faktörler (iş-yaşam dengesi), yaşanan tecrübeler, yazılı direktif ve yönetmeliklerin kolay anlaşılabilirliği ve pratiğe uygunluğu, alternatiflerin ve seçeneklerin mevcudu... şeklinde sıralamak mümkündür. Yansımali düşünmeyi uygulamaya sokmak bireylerin zamanı, çabası ve motivasyonu ile bağılı olup farklı görüşlere açık olmayı gerektirir. Yansımali çalışma, normal aktivitelerin üzerine eklenen bir yük değil, doğal düşünme mekanizmasını tetikleyen bir yöntemdir. Yansıtıcı eğitimde hedefler; müfredatın sürekliliğini, anlamlı kılmasını ve anlaşılır olmasını, en önemlisi pratiğe dönük egzersizleri içerir (Schön, 1987). Batı literatüründe yansımali öğrenme stratejisinin daha etkili olması için karmaşık problemin çözülmesi yerine basit ama etkili ve gerçek hayattan alınmış vakaların, dosyaların örnek olarak kullanılması önerilmiştir. Mezirow’a (1990) göre, öğrencinin, daha önce karşılaşmadığı durumlarda

yeni strateji, problem çözme kabiliyeti gelişir. Bunu Mezirow “ikilem yaratıp bunun yönlendirilmesi” olarak tanımlar (Schön,1983). Bu ikilemin tecrübe ve sorularla oluşturulmasında dört durumdan bahsedilmiştir. Birinci durumda öğrenciler için gerekli bilgi ve beceri sağlanamaz. İkinci durumda öğrenciler, çözüm yolu bulmalarına ve sonuca ulaşmalarına rağmen, nasıl bulduklarından emin değillerdir. Üçüncü durumda öğrencilere karmaşık, şaşırtıcı veya belirsiz bir senaryo verilir. Dördüncü durum olarak öğrencilerin kişisel görüşlerini ret edecek, profesyonel kişiliklerini zorlayacak, tetikleyici sorular ve senaryolar yaratılır. Eğitici; gerek üniversite gerekse alan eğitiminde yansımali pratiği güçlendirmek için öğrencilerin yazılı, sözlü ya da videoya çekilen projeler hazırlamasını sağlamalıdır.

Ekip çalışmasının sonunda grup sunumu içeren bir proje yer almalıdır. Bu sunumlarda öğrenci, yeteneklerini geliştirmek için sunum yeteneğini kullanmaya teşvik edilir. Sunumdan önce iş bölümü, proje planlaması yapılır ve öğrencinin, eleştirel bir bakışla proje değerlendirmesi yapıp yapmadığı sunum sırasında sorgulanır. Sözlü yansıma olanakları yaratıldığında, öğrencilerin, eylem ile yansıma (Schön, 1983) ve bireyin kendini kontrol etme ve izleme yeteneğini geliştirmesi sağlanır. Sosyal hizmet eğitiminde eylem yansıması, derin ve eleştirel düşünmenin yanında eğitmenin vereceği geri bildirim önemlidir.

Yansımali eğitimde yetersiz rehberlik halinde ve direktif verilmediği durumlarda öğrencilerin büyük çoğunluğu, yansımali pratiği anlayamaz ve üretmez (Wong ve ark, 1995). Wald ve ark. (2009), yansımali öğrenmeye ilişkin görüşlerinde eğitimciler, öğrencilerin daha derin ve eğitimsel anlamda yansıma yapabilmeleri için yapılandırmış yaklaşımlar kullanmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Daha önceden kullanılmış ve pozitif sonuçlara ulaşılmış yaklaşımlar farklı senaryolar yaratılarak tekrar edilir. Rehberlik ve direktifin yanında öğrenciye verilen geri bilgi akışında yapıcı sorular yer almalıdır.

Literatürde bu konuda önemli saptamalar ve varsayımlar yapılmıştır. Örneğin eleştirel yansımayla öğrencilerin grup tartışmalarında, varsayımların kalıplaşmış ayrımcı görüşlerden arınmasında ve değişmesinde, tecrübelerin bireyin duygusallığı ile olan bağlantısında ve gelişen profesyonel kimliği şekillenmesinde önemli rol oynar. Yansımali öğrenmede dikkat edilmesi gereken bir konu da uygulanacak öğretim

metodudur. Yansımali öğrenmenin rehberlik ve direktifle verilmesinin yanlış olduğunu savunanlar arasında; Boud, Keogh ve Walker (1994) yer alır. Onlara göre; yansıma doğal olmadığında, öğrencilerin gerçek endişeleri ve varsayımları ortaya çıkmaz ve yansıma, daha çok engelleyici bir öğrenme metodu olabilir. Bu da eğitmeni takip eden, bilgiyi düşünmeden, kritiğini yapmadan olduğu gibi alan öğrenciler yetiştirir.

Bu endişeleri hafifletmek için yaratılacak potansiyel strateji; öğrencilerin kılavuzsuz bir şekilde konu ile ilgili görüşlerini, düşüncelerini yardım almaksızın paylaşabilecekleri, yazılı ya da sözlü ifade edebilecekleri ortamlar yaratmaktır. Eğitimciler, yansımali öğrenme programlarında yöntemin terapi olmadığı konusunda ve uygun olmayan duygusal sorunların paylaşılmasında dikkat edilmesi gereken hususlar olduğu üzerinde durmalıdırlar. Eğitimcilerin düzenleyecekleri programlarda, öğrenci konuşmalarına yer verilmesi gerektiği ve bu konuşmalarda uyulması zorunlu olan etik kuralların öğrencilerin, anlayacağı açıklıkta uygulamaları gerektiği vurgulanmalıdır. Yansıma, bir durum içinde gerçek yaşam olayları (yaşanmışlıkları) içerir, kısaca yansımanın yapılabilmesi için bir durumun içinde yaşam bağlantısı gelişmiş kavramlar ve düşünceler yer almalıdır (Moon, 1999).

Bir yansıma, bir durumun sadece bir görünümünü sunar, yanıltıcı ve eksik yanları olabilir. Aynı şekilde bir öğrencinin yansıması sorumsuzluk ya da yasa dışı bir konuyu, tehlikeyi de içerebilir. Bu durumda eğitimci, uygun metodu seçip profesyonel bir yanıtla bu tür olaylar karşısında öğrenciye, öğrenme fırsatı yaratıldığını göstereceği bir model cevapla gerçekleştirir. Bu tür durumlarla başa çıkmanın en iyi yolu üniversitenin iç tüzüklerine, yönetmeliklerine başvurmaktır. Daha önceden hazırlanmış yönetmenlik çerçevesinde öğrencilerin ve eğitimcilerin uymakla yükümlü oldukları davranış kodları kullanılmalıdır. Bunun yansımali öğrenmede özellikle grup konuşmalarında ve eleştirilerde, etiksel kurallar içerisinde yapılması gerekir. Yani her isteyen istediğini yansıtamaz. Bireylerin, düşüncelerini ahlaki ve diğerinin üzerinde oluşturacağı etkileri ölçüp tartmaları gerekir. Düşüncelerin başkalarıyla paylaşımında etik, ahlaki ve hümanist boyutlar dikkate alınmalıdır. Yansıma tekrarlanan bir süreçtir ancak ana amaç; tecrübe kazanarak öğrenmek ve bunun yararlı olup olmadığını uygulamayla test etmektir (Kolb, 1984). Öğrenci, öğrenme sürecinde saptadığı açığı tamamlamak için plan yapmaya teşvik edilmelidir, ideal olarak öğrencinin bireysel deneyimleri ötesinde bunu uygulamaya nasıl

aktaracağı önemlidir. Eğitimcinin vereceği geriye bilgi akışı bu aşamada önem kazanmaktadır çünkü öğrencinin geniş açıdan kendine bakması ve yaşadığı pratikten kazandığı tecrübeleri yorumlayabilmesi önemlidir.

Stajyerler için yansımali öğrenim programları, öğrenme sürecinin devamı olarak alan eğitiminde yapılandırılmalıdır. Alan eğitiminde öğrencilerin çalışma ortamına nasıl adapte olduklarını konuşabilecekleri küçük gruplar oluşturup yansımali tartışma ortamları hazırlanmalı, bu ortamda öğrencilerin birbirlerinden öğrendiklerini çalışma ortamına aktarma olanakları yaratılmalıdır. Böylece öğrenciler yansımali öğrenmeye ve derin düşünmeye teşvik edilecektir. Öğrencilerin yansımali öğrenimde başarılı olmaları, pozitif öğrenme ortamında destekleyici ve eğitilmiş eğitimcilerle gerçekleşir. Egzersizlerin orijinalliyi ve çeşitliliyi öğrenci gruplarının ihtiyacına göre ayarlanır. Yansımali öğrenme için ayrılan zaman uzun tutulmalıdır. Eğitimciler yansımali egzersizleri uygulamadan önce öğrencilere yansımali tanımını yapmalıdır. Özellikle eleştirel yansımali alternatif öğrenme yöntemi olduğu açıklanmalıdır. Sosyal hizmet uygulamalarında eleştirel yansımali kazançları şöyle sıralanabilir:

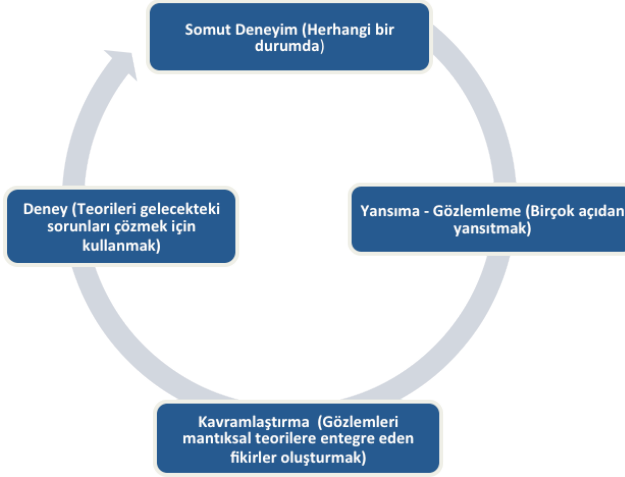
- Tecrübelerle gelecek arasında bağlantı kurulabilmesi,
- Kavramsal ve duygusal bütünleşmesinin olgunlaşması,
- Birçok açıdan birikimler arasında bağlantıların kurulabilmesi,
- Tecrübelerin yeniden yapılandırılması,
- Davranışların gelecekte yeni öğrenilecek bilgilere duyarlılığın ayarlanması,
- İfade etme yeteneğinin gelişmesi

Pratik uygulamalarda, öğrenciler çalışma hayatından örnekleri analiz ederlerken sayılan altı maddeden en az bir ya da ikisini kazanabilmelidirler. Yansımali öğrenmede değerlendirme ve geri bildirim şarttır. Eğitimciler bunu bireysel ya da gruba yönelik yaparlar; bu, bireylerin kendilerini tanımalarına, değerlendirmesine ve öğrenme yeteneklerinin gelişmesine olanak tanır. Geri bildirim, temel amaç olup öğrencinin daha derinlemesine öğrenmesini sağlar.

## **Yansımali ve Deneysel Öğrenme Arasındaki Bağ**

Yansımali öğrenme ve deneysel öğrenme birbirlerini tamamlayan kavramlar olup benzer anlamları içerirler. Deneysel eğitim ezberci ve didaktik öğrenmeye karşıdır, genellikle deneysel eğitim ifadesi ile eş anlamlı olarak kullanılır. Örneğin sosyal hizmet eğitiminde deneysel öğrenme sürecinde, öğrenciler, işitme engelli bir hastayla konuşmayı bir kitaptan okuyarak değil hastane ya da iyileştirme merkezine gidip gözleme yaparak deneyimlemeli ve hastalarla etkileşim içinde olmalıdır. Böylece birey, başkalarının deneyimlerinden duyarak ve başkalarının deneyimlerini okuyarak değil bilgiye, ilk elden kesif ve deneyimlerle ulaşır.

Yansımali öğrenim deneysel bir öğrenimin döngüsünden sonra bireye, tecrübe kazandırmaktır (Kolb,1984). Karademir ve Tezel (2010), Kolb'un öğrenme döngüsüne ilişkin iki önemli boyuttan bahsederler. Bunlardan birincisi, soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır; ikincisi, aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Yani öğrencinin bir bilgiyi öğrenebilmesi için ya düşünme ya da hissetme duygusunu kullanması ya da gözlemlerini yansıtması gerekir. Bir süreç olarak öğrenme tüm bu unsurları içerir. Öğrencilerin yeni deneyimlere katılması, ancak farklı bakış açıları ile kendi deneyimlerini gözleme yetisiyle yansıtarak, gözlemlerini mantıksal teorilerle bütünleşmiş kavramlar oluşturarak gerçekleşebilir. Aynı zamanda sorunu çözmek ve karar vermek için bu teorileri kullanmaları bireysel gelişim ve kazanılacak profesyonel kimlik için önem taşır. Kolb (1984) yansıma ve gözlem arasında yakın bir bağlantı olduğunu savunur. Bu da, yansıtıcı gözlem, bir karara varmadan ya da olayları farklı açılardan değerlendirmeden önce bir şeyin anlamını aramak ve dikkatli bir inceleme yapmaktan geçer. Kolb'un deneysel döngüsü incelendiğinde; yansıma, yeni deneyimlerin yorumlanmasından ziyade daha önce meydana gelen öğrenme süreciyle bağlantısının sorgulanmasıdır (Moon, 1999). Kolb (1984) öğrenmenin sürekli bir süreç olduğunu ve okul dışında da devam etmesi gerektiğini önerir. Böylece sürekli öğrenmede, deneyimin aktarılması ile meydana gelen bir bilgi birikimi ortaya çıkar. Bu düşüncenin ardından, eğer öğrenciler, var olan teorileri geliştirip deneyimlerinden ve uygulamalarından yeni bilgiler kazanma yöntemlerine ulaşabilirlerse, daha fazla öğrenme fırsatı yakalamış olurlar.



Figür 1. Kolb'un Deneyimsel Döngüsü

Kolb'un Figür 1'deki deneyimsel döngüsü deneysel öğrenme için geniş yelpazede bilinen dört-adım deneysel öğrenme modelidir. Kolb'un deneysel öğrenim modelini tanımlayabilen bir örnek verilecek olursa bisiklete binmenin nasıl öğrenildiği ele alınabilir. İlk olarak "somut deneyim" aşamasında öğrenci, bisikleti fiziksel olarak "derhal-ve-burada ya da herhangi bir durumda" tecrübe eder. Bu deneyim "gözlem ve yansıma"nın temelini oluşturur ve birey, neyin işe yarayıp neyin yaramadığını görme (yansıma-gözleme), bisiklete binme eyleminden sonraki adımı geliştirme yolları hakkında düşünme fırsatı bulur (soyut-kavramlaştırma). Bisiklete binmeye çalışmadaki her girişim bir önceki deneyimin, düşüncenin ve yansımanın döngüsel aşamalarında test edilir ve sonuç olarak aktif tecrübe elde edilir. Öğrenciler, verilen herhangi bir durumdan öğrendiklerini yansıtacak, onu analiz ve ifade edebilecek yansımali bir deneyime ihtiyaç duyarlar. Deneysel öğrenim bir öğretmenin rehberliği olmadan da gerçekleşebilir ve bu durum, bireyin doğrudan deneyim sürecinde kazanacağı tecrübenin oluşmasına yardımcı olur. Öğrenim sürecinde her ne kadar öğrencinin deneyimi önemli ise de, iyi bir rehberin, öğrenciye kazandırdığı katkıyı da göz ardı etmemek gerek. Örnek olarak, bisikleti kullanmaya çalışan bir bireye, öğretmenin, pozitif geribildirimde bulunması, gözlemlerini paylaşması verilebilir. Öğrencinin, deneyimden elde ettiği yeni fikirleri kullanabilmesi için karar verme ve problem çözme yeteneğini geliştirici yönde deneyimleri kavramlaştırması ve analitik yeteneklere sahip olması gerekir. Kolb'a (1984) göre bilgi, çevreden edinilen deneyimler sonucu kazanılır. Bireyin

özgün bilgi edinebilmesi için deneyine aktif olarak katılabilmesi ve yansıma yapabilmesi gerekir.

Yansıma ile ilgili kavramları filozofik açıdan ele aldığımızda, üç ayrı konuya değinmekte yarar vardır. Bunlar anlayış, bilgi ve sosyal çevredir. Yansıma sonucu kazanılan bilgi, sosyal müzakere yoluyla ve bireysel anlayışların tutarlılığının değerlendirilmesi ile gelişir. Bireysel düzeyde, yansıma sonucu edinilen anlayışı sorgulayabilmemiz için diğer bireylerle etkileşim içinde olmamız gerekir. Birey için diğer bireylerle etkileşim içinde olmak önemli bir mekanizmadır. Bu, aynı zamanda işbirlikçi gruplar yaratılmasında da önemlidir. Çünkü kendi anlayışlarımızı test etmek, belli bir konudaki anlayışlarımızı zenginleştirmek ve genişletebilmek için başkalarının görüşlerine ve etkileşimine ihtiyaç duyarız. Glaserfeld (1989)'in belirttiği gibi, diğer insanların varlığı ve fikirleri alternatif görüşlerin geliştirilmesinde ve kendi kendimizi sorgulamamızda önemli bir kaynak ve motivasyon gücüdür.

### **Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler:**

Hümanist görüşten olan Maslow (1962) ve Rogers (1969); öğrenmenin başarılı olabilmesi için farklı duygusallıkların, öğrencinin, üzerinde yarattığı etkilerden haberdar olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Derin düşünebilme yeteneğinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan Claxton (1979), yüzeysel öğrenmenin ezbercilikten öteye gidemeyeceğini söylemiştir. Öğrenmeyi şekillendiren etkenler üç kategoride ele alınır. Bunlar; davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak adlandırılır. Bunu destekleyen Honey ve Mumford (1992), her bireyin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu ve verilecek eğitimin bu kategorilere uygun olması gerektiğini önerir. Öğrenme stilleri; aktif, yansıma yapan, teorist, ve uygulamacı olarak kategorize edilir. Her öğrenci farklı öğrenme stiline ve bu kategorilerden birine ya da birden fazlasına sahip olabilir (Honey ve Mumford, 1992).

Yansımali öğrenme stilleri, Kolb (1984) tarafından geliştirilmiş olup tecrübe ile kazanılacak bireysel öğrenme yöntemleridir. Eğer birey öğrenmeyi maksimum seviyeye ulaştırmak istiyorsa kendi öğrenme stillerini geliştirerek dengeli ve eşit dağılımlı hale getirmesi gerekir. Bu yazıda yansımali öğrenme ele alındığı için eleştirel öğrenmeye en uygun öğrenme stili yansımadır. Yansıma, deneysel öğrenme sürecinin hayati bir parçasıdır ve deneysel öğrenmede olduğu gibi yardım alınabilir veya

bağımsız kalınabilir. Dewey (1933, 1963) ileri öğrenme için bir platform yaratarak ‐ileri deneyim ve yansımalara‐ yol açmak için şunu belirtmiştir, ‐yansımacı düşünmenin başarılı yanları birbirinden doğar ve birbirini destekler‐. Yansımali öğrenmenin geçmişı Dewey (1933, 1963)‐in öne sürdüğü sorgulama ve öğrenme, problem çözme prensiplerine dayanır. Dewey’e göre yansımali öğrenmede, düşünce ve varsayımlar sürekli sorgulanmalı ve ezbere sunulan bilgilerin verilere dayalı olup olmadığı araştırılmalıdır. Schön (1983) ise, bilgiyi profesyonellerin iki bölümde ele almasını önerir, bunlar akla uygunluğu ve profesyonelliğe katkısı şeklindedir.

Yansımali düşünme, profesyonel çalışma hayatında yansımali uygulamaya zemin hazırlar. Temeli sağlam atılan düşünce mekanizmalarının oluşumu, problem çözme yeteneğini ve eleştirel düşünmeyi kazandırır. Bu tarz, pratik profesyonelliğin gelişimi için önem taşır çünkü diğer profesyoneller gibi SHU’nın da yaşamı, öğrenim süreçlerinden geçer. Kısa- ca SHU’nın öğrenmesi, çalışma hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Öğrencilerin var olan potansiyellerini keşfeden öğrenme metotları ve yeteneklerinin geliştirilmesi, eğitim ve öğretimin ana hedefi olmalıdır. Her bir bireyin düşünme mekanizması birbirinden farklı çalışır. Her birey öğrenme metotlarını kendine özgü bir biçimde geliştirme özelliğine sahiptir. Tek bir öğrenme metodu herkese uygun olmayabilir. Bireylerin birden fazla öğrenme stilleri olabilir. Sözselsel, sayısal, görsel, kurumsal çeşitlilikler gösteren öğrenme stilleri, bireylerin alacağı eğitim ve öğretime göre adapte edilmelidir.

### **Sosyal Hizmetler ile İlgili Vaka Örneği**

Yeni mezun olan Sosyal Hizmet Uzmanı (SHU) Tuba adında bir genç, daha önce çalışmadığı veya staj eğitimi almadığı bir sosyal hizmet kuruluşunda çalışmaya başlar, ilk gün kendisini çok bilgisiz ve deneyimsiz hisseder. Çünkü kurumda ne yapacağını, vakalarla nasıl başedeceğini bilmiyordur. Bu yüzden içine kapanık ve tedirgindir. Sorumlu müdürün deneyimli bir SHU olması ve diğer meslektaşlarının daha önce bu kuramlarda çalışmış olması Tuba için bir fırsattır. Ekip müdürü, her pazartesi ve cuma günü için yansımali grup zamanı oluşturmuştur. Tuba’nın karşılaşılabileceği sorunlar ve çözüm önerileri bu grup içinde tartışılmaya başlanır. Tuba, bu grubun içinde, zayıf ve güçlü yanlarını bulup bu yönde kendini geliştirmeye çalışır. Örneğin, daha önce cinsel istimara maruz



kalan biriyle nasıl bir sosyal çalışma yapacağını bilmiyordur ve deneyimli bir SHU ile bu vakayla ilgili ortak çalışmalara başlar.

SHU, hastayla görüşmeye başladığında Tuba da onları gözlemler ve gerekli notları alır. Öğrendiklerini portfolyada toplamaya çalışır, bunu hastanın kişisel detaylarını açığa vurmada, hasta gizlilik yönetmeliği çerçevesinde yapmalıdır. Görüşme sonunda anlamadığı konuları sorular şeklinde hazırlar ve bilgi haznesindeki eksiklikleri ya da SHU meslektaşının gözden kaçırdıklarını tamamlamaya çalışır. Gelecekte muhtemelen aynı pozisyonda olan başka vakalar ile karşılaştığında sorunun çözüm yollarını bulabileceğine inanır ve kendinden daha emin olmaya başlar. Bu da yansımali ve derin düşünme yeteneğinin kullanılmaya başlandığının işaretidir.

### Öğrenci Örneği

Öğrencilerin yeni kavramaları öğrenme ile ilgili fikirleri, ancak uygulanacak doğru öğrenme metotları ve sınavlarla, en önemlisi öğrenciye verilen geri dönüş değerlendirmeleriyle gelişir. Deneyimlere rağmen, bireyin öğrenme ile ilgili olan fikirleri kolay bir şekilde değişmeyecektir. Bu ön yargıyı kırabilmek için öğrencinin yansımali bir şekilde düşünebilmesi gerekir. Özellikle bazı durumlarda duygular bireyin öğrenmesini etkileyebilir bu yüzden yansımali öğrenme tekniğini kullanarak bireyin gerçekten ne hissettiğini bulmasında yardımcı olmak önemlidir. Yansıtma sonucu kazanılan deneyimleri analiz etmek için bireylerin kendilerini uygun soru süzgecinden geçirmeleri, daha analitik ve yansıtıcı düşünme mekanizmasını tetikler. Bu formülü uygulamak ilk zamanlarda zor görünebilir ancak zamanla, bireyin analitik ve yansıtıcı düşünme kabiliyeti yapılacak pratiklerle gelişir.

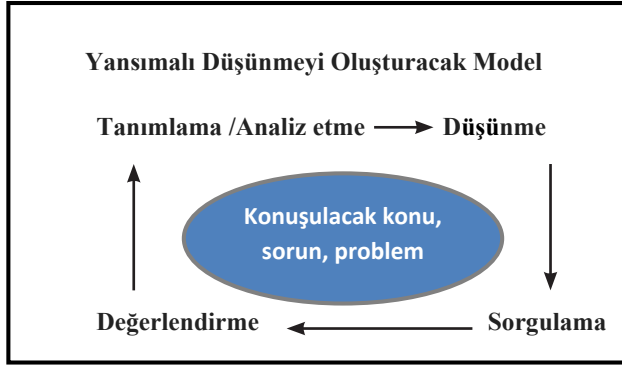
**Örnek 1:** Yabancı dil öğrenen bir öğrenci sınıf içinde kendini sıkılan ya da utangaç hissettiği için konuşmayı sevmiyor ve bu yüzden mümkün olduğunca az konuşmaya çalışıyor. Sonuç olarak bu sıkılanlık ister istemez dil öğrenmesini etkiliyor. Diğer taraftan yabancı bir dili konuşmayı seven bir arkadaşı dilini geliştirmek için sürekli konuşmaya ve grup etkinliklerine katılmaya çalışıyor. Bu örneklere bakıldığında duyguların, farklı deneyimlerin oluşmasına neden olduğunu ve duyguların öğrenmeyi nasıl etkilediğini görebiliriz. Öğrencinin motivasyonunu ve katılımını olumsuz etkileyen bu sıkılanlığın giderilmesi için, bireyin kendini sorgulamasına yardımcı olacak sorular geliştirilir. Örneğin “Yeni

bir dil öğrenirken ne gibi zorluklarla karşılaşılır? Gerçekten yabancı dili ne kadar öğrenmek istiyor? Grup içinde konuşma, bireyi nasıl etkiliyor yoksa bire bir konuşmalarda daha mı başarılı oluyor? Konuşurken kendini pozitif hissettirecek yöntemler neler olabilir ve takıldığı yerde bakabileceği notlar daha önceden hazırlanabilir mi? Daha önce bu duyguları hisseden öğrencilerin yaşadıkları ile benzerlikler taşıyor mu? Onlar bu sorunu nasıl çözümlemişlerdir?”.

Örnek 1’de yansımali öğrenmeyi tetikleyici sorulardan bazıları şunlar olabilir: Kim ordaydı? (betimleyici), ne söylediler? (betimleyici), ne söyledim? (betimleyici), neden bu şekilde karşılık verdim? (analitik ve yansımali), sonuç olarak her birbirimiz ne hissettik bu konuda? (analitik ve yansımali), konuşma sırasında ya doğru sözcükler seçmemişsem? (analitik ve yansımali), bundan dolayı farklı sonuçlar ortaya çıkar mı? (analitik ve değerlendirici), etkileşim içinde bulunduğum kişi ile nereye kadar gidebilirim? (analitik ve değerlendirici).

### **Yansımali Düşünme Modeli**

Yansımali düşünme modelini herkes kullanabilir. Model, düşünme sürecinde bireyin soru sormasını tetikleyen bir döngüden oluşmuştur. Yaptığı çalışmalarla görüş ayrılığına düşmüş olanlar için yansımali düşünme faydalı bir modeldir. Bireyin içine ayna tutmasında yardımcı olan bu öğrenme modelinde, bireyin olgunlaşması ve profesyonel kimliğin şekillenmesi söz konusudur. Öğrencinin ilk olarak betimleyici sonra analitik düşünebilmesini son olarak da değerlendirici olmasını sağlar. Bu sürecin her parçası önemlidir çünkü bunların tümü birlikte ele alındığında, model nerde ve ne zaman gibi dikkatli bir şekilde kullanılması gereken soruları içeren bir düşünme platformu oluşturur. Aynı zamanda öğrencinin problemler karşısında kritik, analiz ve yansımaya yeteneğini geliştirir. Giderek eğitimin de globalleştiği dünyamızda özellikle bilgi ve becerilerin değış tokuşla aktarılmasında, öğrenilmesinde, bilginin kültürlere göre adaptasyonunda yansımali öğrenme metodu önem kazanmıştır. Daha karmaşık temaları anlamadan önce bireyin ışığını kendi içine tutma kavramı kültürümüzde yerleşmiş bir olgudur. Yansımali öğrenme ve düşünme sadece öğrenciler için değıl gelişen toplumumuzda bireylerin içe yönelik kavramlarında yol gösterici bir görev üstlenir.



Figür 2. Yansımali Düşünme Modeli

Moon (1999)'a göre bazı insanlar öğrendiklerini basit bir şekilde yansıtamayabilirler, çünkü onlar düşünme tarzlarıyla taban tabana zıt olabilirler ve yansımali çalışan/düşünen bir grubun içine dâhil olmaktan kaçınabilirler. Yansımali öğrenmeyi anlamak için öğrenme sürecinin nasıl şekillendiğinin bilinmesi gerekir. Bunlar sırasıyla bilgi oluşumuyla başlar. Öğrencinin bilgiyi edinirken aktif olması ve kendini motive edecek faktörleri tanıması önemlidir. Her öğrencinin sorunlara yaklaşımı birbirinden farklı olacaktır. Öğrenciler, figür 2'deki döngünün farklı aşamalarında yansımali düşünme modeline katılabilirler. Yansımali düşünme hem bireysel olarak hem de grup şeklinde yapılabilir.

Grubun yansımali düşünebilmesi ve pozitif etkileşim içinde olabilmesi için her bireyin daha önceden belirlenen temel kurallara uyması gerekir. Bunlar, bireylerin birbirlerini sorgulayıcı şekilde değil, birbirlerini daha iyi anlamaya yönelik sorularla saygı ve iyi dinleme temelleri üzerine yapılandırılır. Eleştirel düşünme aşamalarında bilgi oluşumu ve aktif öğrenme, birbirine çok yakın kavramlardır. Bilgi oluşumu probleme dayalı öğrenme, soru-temelli öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarıyla gelişir ve kazanılır. Öncelikle pratik ortamlarda teorilerin pratiğe uygulanma yollarını bulmak, soru sorma yöntemleriyle problem çözme ve hipotezlerin test edilmesiyle ilgilidir.

Yansımali öğrenmede eylem setleri, bireylerin yeni bilgileri kazanma aşamalarında takip edecekleri stratejilerdir. Öğrenmenin büyük bir çoğunluğu bu eylem setleri sonucu, tanımlama, değerlendirme ve analiz üçgeni çerçevesinde şekillenir ve bilgi, tasarlama süreci içinde kazanılır. Yansımali yaklaşım, yeni kavramların anlaşılması ve

kalıcı olması için ideal bir öğrenme yöntemidir. Aktif öğrenme (eylem öğrenme), öğrencilerin, performanslarını geliştirmek için küçük gruplar halinde çalıştıkları bir öğrenme çeşididir. Bu yöntemde eylem öğrenme setleri, işbirlikçi ve kooperatif öğrenme temelleri üzerine kurulmuştur. Eylem setleri problem çözmeye odaklı farklı sorunların ele alınmasıyla bağlantılıdır. Örneğin, katılımcılardan birisi hiçbir çözüm yolu olmayan, sorunlu olan bir durumu gruba açıklar. Grubu oluşturan öğrenciler; birbirlerine sorular sorar, durumu birlikte analiz eder ve olası bir çözüm yolunu formüle ederler. Grup, kolektif bir şekilde verilen kararı test eder. Eğer çözüm yolu başarılı olursa aktif öğrenme döngüsü tamamlanır, aksi takdirde süreç sürekli tekrarlanır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bireylerin karmaşık temaları anlamadan önce bireyin kendi içine ışığı tutma kavramı kültürümüzde yerleşmiş bir olgudur. Yansımali öğrenme ve düşünme, gelişen toplumumuzda, bireylerin içe yönelik kavramları kavramalarında yol gösterici görev üstlenir. Birçok eğitimci öğrenim sürecinde deneyimin ve yansımının oynadığı rolün önemini bilirler. Deneysel öğrenim ve yansımali öğrenim, yeni yansımali ve deneyimlerle gelişir ve bireyin yeni tecrübeler kazanmasına yardımcı olur. Deneysel ve yansımali öğrenim bireysel-öncelik, motivasyon, kendi kendini sorgulama ve etkin öğrenme aşaması gerektirir. Deneyimden ve yansımadan edinilen duyguların bireyin profesyonel kimliği üzerindeki rolü, deneysel öğrenmenin önemli bir parçası olarak bilinir. Batılı üniversitelerin Sosyal Hizmet Bölümleri, yansımali eğitimi müfredata eklemişler ve konuyla ilgili pratikler, eğitim programlarının parçası olmuştur. Uygulanacak yansımali öğrenim programlarının, sosyal hizmet öğrencilerini çalışma ortamlarına hazırlayabilecek nitelikte olması gerekir. Öğrencilerin yeni bilgi ve deneyimleri test ederek, keşfederek kazanmaları; kalıcı ve ömür boyu öğrenme prensiplerinin kazanılmasını sağlar.

## Kaynaklar

- Bolton, G. (2001). *Reflective Practice: Writing and Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (1994). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Claxton, G. (1979) Individual relativity: The model of man in modern physics. *Bulletin of the British Psychological Society*, 32 (1979): 414-18.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. 2nd Edition. Boston: D. C. Heath. In Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Glaserfeld, E, von (1985) Reconstructing the concept of knowledge. *Archives de Psychologie*, 53, 91-101.
- Güneş, F. (2012). *Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler*. Skills and Competencies Set Forth by Bologna Process in Higher Education Cilt/Volume 2, Sayı/Number 1, Nisan/April 2012; Sayfa/Pages 1-9
- Honey, P. & Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles*. (Second Edition). Maidenhead: Peter Honey.
- Karademir, E. & Tezel, Ö., (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillерinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28 (Temmuz 2010/II), ss. 129-145.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Maslow, A.H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, N,J: Van Nostrand.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*. 32(11): 3-24.
- Mezirow, J. (1990). *How critical reflection triggers transformative learning*. In: *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco. Jossey-Bass. p:1-20.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. Kogan Page, London.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective practitioner: how practitioners think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Wald, H.S., Davis, S.W., Reis, SP., Monroe, A.D. & Borkan, J.M. (2009). Reflecting on reflections: Enhancement of medical education curriculum with structured field notes and guided feedback. *Academic Medicine*. 84(7):830–837.
- Wong, F.K, Kember, D., Chung, L.Y. & Yan L. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*. 22(1):48–57.

*İletişim:*

*Sezer Domac*

*University of Leicester,*

*School of Social Work*

*Department of Medical and Social Care Education*

*Leicester, England*

*E-posta: sezer.domac@gmail.com*

## Avrupa Birliği Ülkelerinde Mesleki Yönlendirmelerin İncelenmesi

İŞİL GÜLMEZ

*Karamürsel Anadolu Lisesi*

**Özet:** Bu araştırmada Avrupa Birliği üye ülkelerinin mesleki eğitim açısından eğitim sistemleri incelenmekte ve bu ülkelerde mesleki yönlendirmeye ilişkin karşılaştırmalı analizler yapılmaktadır. Araştırmada Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin eğitim sistemlerinin zorunlu eğitim kapsamında mesleki yönlendirme ve geçişlerin nasıl yapıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama niteliğinde bir çalışma olup, EURYDICE (2012) OECD (2011), OECD (2010)'den erişilebilen bilgiler ve mesleki yönlendirme ile ilgili literatür taraması yoluyla edinilen bilgilerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki rehberlikten, sadece merkezi hükümetin değil aynı zamanda yerel otoriteler, kurum, kuruluşlar ve okul yönetimlerinin de sorumlu olduğu görülmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri incelendiğinde mesleki yönlendirmelerin genellikle lise düzeyinde yapıldığı görülmektedir.



**Anahtar Kelimeler:** Mesleki yönlendirme, eğitim sistemleri, AB ülkeleri.

## Investigating Vocational Guidance in European Countries

**Abstract:** The purpose of this study is to analyze vocational education and training systems of EU countries in a comparative perspective. This study also explores how vocational guidance and transitions are provided through compulsory education in European countries. The survey method was used in order to contain data from EURYDICE (2012) OECD (2011), OECD (2010) and literature review on vocational guidance. The study shows that not only central government but also institutions, local authorities, organizations and school administrations are responsible for vocational guidance in European countries. When educational systems in European countries are analyzed, it is observed that vocational guidance is basically required provided in secondary schools.



**Keywords:** Vocational guidance, educational systems, EU countries.



**Atıf için/cite as:**

Gülmez, I. (2014). Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitim kapsamında mesleki yönlendirmelerin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 5(9), 93-129.

Son yıllarda bilim ve teknolojiadaki gelişmelerle dünya küreselleşme sürecine girmiştir. Günümüz bilgi toplumunda bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bir yandan küreselleşme olgusuyla dünyanın küçülmesine yol açmış, diğer taraftan bilgiyi ana sermaye haline getirmiştir (Duman, Özpeynirci ve Bezirci, 2005). Küreselleşme ve bilginin sermaye ve rekabet avantajı haline gelmesi; değişen koşullara uyum sağlayabilmek, piyasa ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve rekabet avantajı oluşturabilmek açısından mesleki bilginin önemini artırmıştır. Bu nedenle dünyada bilgi, beceri ve yetkinliğe dayalı meslekî ve teknik eğitim giderek önem kazanmaktadır. Araştırmalar mesleki eğitim için yatırım yapmanın ekonomik getiri sağladığını ve Almanya gibi güçlü mesleki eğitim sistemine sahip ülkelerin genç işsizlikle mücadelede nispeten başarılı olduklarını göstermektedir (OECD, 2012).

Mesleki rehberlik, bireylerin var olan fırsatlar arasından, farklı yetenek, ilgi ve değerlerine uygun seçimler yapmak için gerekli kaynaklara erişimlerinin sağlanması, zorlukları aşmak için ihtiyaç duydukları becerileri kazanmaları ve kariyerlerini planlamalarına katkı sağlaması açısından önemlidir (CEDEFOP 2008). Mesleki yönlendirmenin etkili olabilmesi için, kişilerin anlık karar vermelerine yardım etmek yerine kariyer yönetim becerilerinin gelişmesi için hizmetler sağlanmalıdır (OECD, 2003).

Mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin kişilerin bilgi ve becerilerini ve işgücü piyasası ihtiyaçlarını dikkate alması gerekmektedir. Mesleki programlar sadece işle ilgili değil işe yerleşebilme ve girişimcilikle de ilgilidir (Hakim, 1994: akt: Watts, 2013). Genel olarak pek çok orta ve düşük gelirli ülkelerde, mesleki bilgiler özellikle de işgücü piyasası bilgileri oldukça sınırlıdır (Sultana ve Watts, 2007; Zelloth, 2009: akt: Watts, 2013).

Dünyada mesleki eğitim uygulamalarına bakıldığında mesleki rehberlik verilirken planlama ve koordinasyon konusunda bazı eksiklikler görülmektedir. OECD ülkelerinin bir çoğunda sağlanan mesleki eğitim kısa dönemli karar vermeye odaklanmakta ve kariyer yönetim becerilerinin gelişmesi konusunda yetersiz kalmaktadır. Örneğin Akdeniz bölgesindeki bazı ülkelerde mesleki rehberlik ve yönlendirme, çoğunlukla sınav sonuçları temelinde yapılmaktadır. Buna göre daha az başarılı öğrenciler, genel eğitime giden öğrenci akışını sınırlandırmak için mesleki eğitime



yönlendirilir (Perez ve Hakim, 2006: akt: Watts, 2013). Bu bakımdan mesleki eğitimin konumu genel eğitimde başarısız olanlar için zorunlu istikamet olarak görülmektedir (Watts, 2013).

Türkiye’de okullarda yapılan mesleki rehberlik ve yönlendirme çalışmalarının ve mesleki gelişimin arz talep projeksiyonları temel alınarak desteklenmesi konusunda henüz istenilen düzey yakalanamamıştır (Euroguidance, 2012). OECD (2003) raporuna göre kariyer rehberliği hizmetinde eğitim ve işgücü piyasası sektörleri çapında hizmet ve kaynak gelişimlerdeki koordinasyon eksikliği önemli bir sınırlılıktır. Bu çerçevede ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde rehberlik hizmetleri sunanlar arasında işbirliğinin ve koordinasyonun etkin şekilde sağlanması gerekmektedir (CEDEFOP 2008). Diğer yandan yasal mesleki rehberlik kurumlarının azlığı önemli bir eksikliklerdir. Ayrıca ortaokulların % 31’i ile ilkokulların % 70’inin rehber öğretmenleri bulunmamaktadır (Akkok, 2006: akt: Yeşilyaprak, 2012). Bazı okullarda 1000 veya daha fazla öğrenci için sadece 1 danışman bulunmaktadır; bu nedenle gerekli eğitimsel-mesleki hizmetlerin yeterli derecede sağlanmadığını göstermektedir. Birçok öğrenci de bu durumda mesleki seçimlerini ertelemektedir (Ültanır, 2012). Gençlere verilen rehberlik bilgileri oldukça sınırlıdır ayrıca bu konuda yardıma ulaşmak zordur (Yeşilyaprak, 2012).

Mesleki yönlendirme ile ilgili ülkemizde yaşanan bu sorunlar, çağın gerisinde kalınmaması için diğer ülkelerdeki uygulamalarının ve eğitim çıktılarının incelenmesini ve gerekliliklerine uygun biçimde eğitim sistemlerini yenilemeleri gerekmektedir. Bu nedenlerle ülkemiz eğitim sisteminin gelişen teknoloji ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi adına gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri yapılanmasının incelenmesi ve ülkemizdeki eğitim yapılanmasıyla karşılaştırılması önemlidir.

### **Mesleki Rehberlik**

Meslekî rehberlik, bireyi kendi ilgi ve yeteneği ile meslekler hakkında bilgi sahibi yaparak kendine uygun bir mesleği seçip bu alanda ilerlemesine yardım etme sürecidir. Bu süreç, bireyin geleceğini planlamasına ve bir iş bulması konusunda doğru karar almasına yardım etmek bakımından önemlidir (MEB, 2013).

## Avrupa'daki Durum ve Çalışmalar

İş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda meslekî ve teknik eğitim verilmesi, eğitim-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi, aktif işgücü piyasası politikalarının etkin olarak uygulanması ve mesleksizlik sorununun çözülerek iş gücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması gelişmiş ülkelerin öncelikli konuları arasında yer almaktadır (MEB, 2013). Mesleki rehberlik hizmetlerinin koordinasyonuna ve yönlendirilmesine olan ihtiyacın varlığı uzun süredir kabul edilmektedir. Avrupa ülkeleri, rehberlik hizmeti sunumu konusunda politika ve sistemlerindeki koordinasyon ve tutarlılığı arttırmaya çalışmaktadır (CEDEFOP 2008). Avrupa ülkeleri, mesleki rehberliğin koordinasyonunu sağlamak amacıyla ortak bir platformda rehberlikteki aktörler ve paydaşları bir araya getirerek ulusal forumlar ve benzer politika koordinasyon mekanizmalarının oluşturmaktadır. Örneğin Litvanya'da, Ulusal Kariyer Rehberlik Konseyi, ulusal kariyer rehberlik stratejisinin seyrini ve ulusal kariyer rehberlik hizmetlerinin gelecekteki gelişimini gözden geçirmektedir. Danimarka'da Eğitimsel ve Mesleki Rehberlik Ulusal Diyalog Forumu düzenli olarak kilit politik konularda tartışmaları ve yansımaları tetiklemek için konferanslar ve seminerler düzenlemektedir (CEDEFOP 2008). Birleşik Krallık mesleki rehberlik hizmetlerini koordine etmek için ulusal bir yönetim kurulu oluşturmuştur. Lüksemburg, mesleki rehberlik hizmetlerinin stratejik planlarını geliştirmek için bazı adımlar bildirmiştir, ve Polonya mesleki rehberlik için temel paydaşları kapsayan hükümet dışı ulusal bir forum oluşturmuştur (OECD, 2003).

Eğitim ve Çalışma Bakanlıkları, rehberlik politikasının geliştirilmesi ve hizmet sunumunda temel taşlar olma eğilimindedirler. Bu bakanlıkların bu konudaki rolleri ise kaynakları paylaşmak ve havuz haline getirmek, etkin şekilde kullanmak üzere işleri koordine etmek, ortak hizmet standartları geliştirmek, eğitim paylaşımı yapmak, topluma kariyer rehberlik hizmetlerinde daha tutarlı bir imaj sunmak, vatandaşlara, aşamalı olarak hareket edilerek öğrenme ve iş ile ilgili rehberlik ihtiyaçlarının nasıl karşılanabileceğini göstermek rolleri vardır (CEDEFOP 2008).

Dünyada mesleki rehberliğin uygulanması konusunda birtakım eksiklikler bulunmaktadır. Eğitim ve mesleki seçimi ile ilgili eksikliklerden en önemlisi mesleki eğitim ve yönlendirme hizmetlerinin okulu erken bırakmayı önleme stratejilerinin bir parçası olmaktan uzak oluşudur. Mesleki rehberliği , okulların okulu erken bırakan veya vasıfsız gençleri

tespit etmek ve yardımcı olma stratejisinin bir parçası haline getirmek gerekmektedir (Mosberger, vd., 2012). Mesleki eğitim konusunda daha yerinde karar verilebilmesi için iş piyasasının ihtiyaçlarını bilmek gerekmektedir. CEDEFOP, Avrupa Birliği'nde üniversite düzeyinde yeterlilik gerektiren iş oranının 2010'daki %29'dan 2020'de %34'e çıkacağını beklemektedir. Aynı periyotta düşük yeterlilik gerektiren iş oranının ise %23'ten %28'e düşeceği öngörülmektedir (European Commission, 2012).

Okullarda mesleki eğitimin etkili biçimde sağlanması için planlı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu konuda ülkeler arasında standardizasyon eksikliği bulunmaktadır. Müfredat çerçevesinde mesleki rehberliğe ayrılan zaman ve mesleki rehberliğin hangi sınıf düzeylerinde yapıldığına dair uygulamalar ülkeler arasında değiştiiği gibi ülke içinde okuldan okula da değişebilmektedir (Dabula ve Makura, 2013). Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim kapsamında kesintisiz eğitim yapan ülkelerin yanında kesintili eğitim yapan ülkeler de bulunmaktadır. Bu ülkelerde genellikle zorunlu eğitimin orta kısmında mesleki yönlendirmeler yapılmaktadır. Zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin karşısına iki seçenek çıkmaktadır; genel ve mesleki eğitim. Bunların yanı sıra incelenen ülkelerde zorunlu eğitim kapsamında yönlendirme yapan ülkelerde Almanya, Belçika, Hollanda, Macaristan, Portekiz, Romanya, Slovakya gibi ülkelerde okul-iş yeri işbirliğiyle çıraklık uygulaması bulunmaktadır. Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim kapsamında müfredata dahil olarak veya müfredat dışında öğrencilerin meslekleri tanımlarını sağlamak ve meslek seçimlerini kolaylaştırmak için mesleki eğitim dersleri uygulanmaktadır. Okul ve yerel firmaların ortaklığı öğretmen ve öğrencilerin işyerlerinde zaman geçirmesini sağlamaktadır. Araştırmalar, gençlerin meslek ile ilgili gerçek işyerinden bilgileri ve çalışanlarla etkileşimleri önemsediiğini göstermektedir (OECD, 2010).

Literatüre göre öğrencilerin kariyer planlama ve karar verme süreci ortaöğretim öncesine dayanmaktadır (Manitoba, 2004; Lazarus ve Ihuoma, 2013). Owuamanam (2003: akt: Joseph, Ojo ve Eunice Olufunmilayo, 2013), çalışmasında özellikle orta dereceli okulların başından sonuna kadar organize edilecek mesleki ve kariyer programının önemini vurgulamaktadır. Bu bakımdan kariyer geliştirme ile ilgili konuların ortaöğretim öncesinde müfredata eklenmesi önemlidir. Ancak okullarda, mesleki rehberlik çoğunlukla müfredatın zorunlu bir parçası değildir. Mesleki gelişim programının zorunlu olmasa bile en az 9. sınıfta

başlayıp 12. sınıfa kadar sürmesi gerekmektedir (Manitoba, 2004). Bazı ülkelerde mesleki rehberlik zorunlu ya da müfredatta olmamasına rağmen; müfredat çerçevesinde seçimlik öge olarak yer almaktadır. Mesleki rehberliğin müfredata dahil edildiği durumlarda ayrı bir ders veya diğer derslere entegre olarak işlenmektedir (Dabula ve Makura, 2013).

Ayrıca mesleki rehberliğe erişim konusunda büyük boşluklar bulunmaktadır (OECD, 2003). Mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin sürecin sonuna kadar erişilebilir olması, öğrencilerin kendi planlarını gözden geçirmeleri açısından önemlidir. Örneğin Macaristan'da mesleki orta okul öğrencilerinin 4'te birinin üzerindeki öğrenciler ve mesleki eğitim öğrencilerinin 3'te biri tekrar başlama fırsatları olsaydı farklı bir mesleki seçeceklerini belirtmişlerdir (Kis vd., 2008, s. 26: akt: Watts, 2013).

### **Türkiye'deki Durum**

Türkiye'de Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın 2012'de yaptırdığı araştırmanın sonuç raporuna göre 2013 yılında meslekî ve teknik becerilere orta ölçekli firmalarda %61,8, küçük ve büyük ölçekli firmalarda ortalama %56,5 ve mikro ölçekli firmalarda %53,4 oranında ihtiyaç vardır. Araştırma sonuçları ve iş piyasası ihtiyaçları değerlendirildiğinde günümüzde eleştirel düşünme, karar alma, problem çözme, işbirlikli çalışma, iletişim becerileri, yönetim/liderlik becerileri, yabancı dil ve yenilikçilik gibi becerilere yönelik ihtiyaç da büyümektedir (MEB, 2013). Bu nedenle bireylerin meslek yaşamına hazırlanmasında doğru alanlara yönlendirilmesi için mesleki yönlendirme önem kazanmaktadır.

Türkiye'de okul rehberlik servisleri ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) sunulan rehberlik hizmetleri kişisel ve sosyal rehberlik, eğitsel rehberlik ve meslekî rehberlik olmak üzere üç temel başlık altında toplanmaktadır. Bakanlık bünyesindeki tüm rehberlik ve psikolojik danışma (PDR) hizmetleri okul rehberlik servisleri ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri aracılığı ile Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında yürütülmektedir. Meslekî rehberlik hizmetlerini Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) yürütmektedir (MEB, 2013). 2012'den bu yana Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıla çıkmıştır. Bu yeni yasa değişikliğiyle eğitim, 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise

olarak yapılandırılmıştır (Ültanır, 2012). Birinci kademeyi tamamlayan öğrenciler ortaokula veya imam hatip ortaokuluna devam etmektedir. İkinci kademeyi tamamlayan öğrencilerden sınavla öğrenci alan (Fen, Anadolu vb.) okullara devam etmek isteyenler seviye belirleme sınavına girmektedir. Bu okullardan birisine yerleşemeyen ya da sınava girmeyen öğrenciler sınavsız öğrenci alan okullardan birisine devam etmektedir. Ortaöğretim seviyesinden mezun olan öğrenciler işgücüne katılabilmekte, ön lisans programlarına geçiş yapabilmekte veya YGS ve LYS sınav sonuçlarına göre bir üst öğrenime devam edebilmektedirler (MEB, 2013). Bu şekilde farklı düzeyler arasında yatay ve dikey geçişlere imkan tanınmıştır. Ortaokulda; Türkçe, matematik, fen, sosyal bilgiler ve yabancı dil gibi derslerin yanında seçmeli dersler açılmıştır (Ültanır, 2012).

Türkiye’de mesleki rehberlik faaliyetlerine ilişkin mevcut yapı çok dağınıktır. Farklı kurum ve kuruluşların sahip olduğu mekanizmalar ve fiziki mekanlar birbirinden bağımsızdır. İlkokul ve ortaokullarda mesleki eğitim ve yönlendirme sınırlıdır. İş dünyasının tanınması için çok az hazırlık yapılmaktadır. Mesleki rehberlik büyük ölçüde sınav sonucunda tercih yapmak olarak değerlendirilmekte, rehberlik servisleri de bu algı ile sınırlı hizmet vermektedir (Euroguidance, 2012). Mesleki eğitim ile ilgili yapılan programlar öğrencileri yükseköğretime hazırlama amaçındadır. Bu programlar, öğrencilerin mesleki yönden gelişmelerine katkı sağlama açısından yetersizdir. Bu açıdan ülkemiz kalifiye eleman yetiştirme konusunda sıkıntı çekmektedir.

Mesleki rehberlik hizmetlerini yürütecek kişilerin eğitimi konusunda eksiklikler bulunmaktadır (Mosberger, vd., 2012). Bu, bazı durumlarda bilginin toplanmasını zorlaştırmaktadır. Kilit bilgi sağlayıcıların (uzmanlar, aktörler ve paydaşlar) bunları henüz nasıl yorumlayacaklarını bilememektedir (CEDEFOP 2008). **Mesleki rehberlik eğitiminin verilmesi için personel ihtiyacını karşılayabilecek düzeyde yetişmiş öğretmen eksikliği sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.** Mevcut kariyer hizmetlerinin genellikle kişisel veya çalışma rehberlik üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kariyer yönetimi ve girişimcilik becerilerini geliştirmek ve istihdam seçeneklerini göz önüne alarak öğrencilere yardım etme konusunda oldukça yetersizdir. **Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, ilkokul düzeyinde serbest zaman etkinliklerinde, ortaokul düzeyinde ise danışmanlık/ sosyal etkinlik derslerinde sunulmaktadır** Liselerde ise öğrenciler, rehberlik ve danışmanlık dersi programına alınmaktadır. Mesleki danışmanlık ve rehberlik mesleki seçimde uygun kaynak sağlamaktadır (Ültanır, 2012).

## **Mesleki Rehberlik Uygulamalarının Eksiklikleri**

Avrupa ülkeleri mesleki yönlendirme konusunda bu anlamda bir takım reformlar uygulamıştır ancak reform çalışmalarının bazı eksiklikleri bulunmaktadır. Politikacı ve karar vericiler, süreci hesaba katmamakta, sonuca odaklanmaktadırlar (Deci ve Ryan, 2002). Süreç değerlendirme konusunda tüm paydaşların katıldığı bir değerlendirme süreci bulunmamakta, öğretim değerlendiricileri sürece katılmamaktadır. Performans tabanlı değerlendirmeler ve standart değerlendirmelerinin bir araya getirilerek çoklu değerlendirme yapılmamaktadır Bununla birlikte mesleki yönlendirme konusunda uzman eksikliği bulunmaktadır. Ayrıca okullar, ülke ekonomisinin taleplerini karşılayacak işgücü oluşturmak için öğrencileri yönlendirmede işbirliği yapma konusunda yetersiz kalmaktadır (OECD, 2011).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ile Avrupa Birliği üye ülkelerinin mesleki eğitim açısından eğitim sistemleri incelemek ve bu ülkelerde mesleki yönlendirmeye ilişkin karşılaştırmalı analizler yapmaktır.

Bu çalışma ile ayrıca Avrupa Birliği'ne üye ülkeler baz alınarak mesleki rehberlik ve yönlendirmenin önemine vurgu yapılacak ve bu ülkelerdeki mesleki yönlendirmenin nasıl uygulandığı ve mesleki yönlendirme çıktıları incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mesleki rehberlik ve yönlendirme Avrupa Ülkelerinde nasıl uygulanmaktadır?
2. Avrupa Ülkelerinde Mesleki eğitim nasıl uygulanmaktadır?
3. Avrupa Ülkelerindeki Mesleki eğitimin çıktıları nelerdir?
4. Avrupa Ülkelerindeki Mesleki rehberlik ve yönlendirmenin öğrencinin kişisel ve mesleki başarıları üzerindeki etkileri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Evren Örneklem**

Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak mesleki yönlendirme bilgileri yayınlanan ülkelerden Avrupa Birliği ülkelerinden Almanya, Avusturya, Belçika-Alman, Belçika-Flaman, Belçika-Fransız, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İrlanda, İspanya, İsveç, Kıbrıs, İsviçre, İzlanda, Letonya, Macaristan, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, UK(Galler), UK(İngiltere), UK(İskoçya), UK(Kuzey İrlanda) ve Yunanistan olmak üzere toplam 28 ülke incelenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları ve Sınırlılıklar**

Araştırma tarama niteliğinde bir çalışma olup, Avrupa Eğitim için Bilgi Açı'ndan (2012) OECD (2010), OECD (2011)'den erişilebilen bilgilerin yanı sıra literatür taraması yoluyla edinilen bilgilerden yararlanılmıştır. Tablolar Eurydice ülke raporları ve istatistik raporlarından araştırmacının derlediği bilgilerden oluşturulmuştur. Araştırmada, ülkelerin eğitim sisteminde yapılanma modelleri ile ilgili olarak, (2012) OECD (2010), OECD (2011)'dan yer alan bilgilerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında Avrupa Birliği ülkelerinden verilerini sunan ve ulaşılabilen toplam 28 ülke incelenmiştir.

## **Bulgular**

### **1. Mesleki rehberlik ve yönlendirme Avrupa Ülkelerinde nasıl uygulanmaktadır?**

Zorunlu eğitim kapsamında yönlendirme yapan ülkeler hangileridir? Koşulları nelerdir?

İncelenen ülkeler arasında zorunlu eğitim kapsamında mesleki yönlendirme yapan ülkeler Tablo 1'de görölmektedir.

Tablo 1. Zorunlu Eğitim Kapsamında Mesleki Yönlendirme Yapan Ülkeler

Ülke	Okul Türü 1	Okul Türü 2	Okul Türü 3	Okul Türü 4
Almanya	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim		
Avusturya	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim		
Belçika-Alman	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim	Teknik Eğitim	
Belçika-Flaman	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim	Teknik Eğitim	
Belçika-Fransız	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim	Teknik Eğitim	Sanat Eğitimi
Bulgaristan	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim	Birleştirilmiş Lise	
Çek Cumhuriyeti	Genel Eğitim	Konservatuar		
Fransa	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim	Teknik Eğitim	Genel ve Teknik Eğitim
Hollanda	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim		
İrlanda	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim		
Kıbrıs	Genel Eğitim	Teknik Eğitim		
Letonya	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim		
Macaristan	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim	Mesleki ve Teknik Eğitim	
Polonya	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim	Teknik Eğitim	
Portekiz	Genel Eğitim	Teknik Eğitim		
Romanya	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim		
Slovakya	Genel Eğitim	Mesleki Eğitim		

Kaynak: EURYDICE, 2011

Tablo 1 incelendiğinde yönlendirmelerin genellikle lise düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin karşısına iki seçenek çıkmaktadır; genel ve mesleki eğitim. Bunların yanı sıra incelenen ülkelerde zorunlu eğitim kapsamında yönlendirme yapan ülkelerde Almanya, Belçika, Hollanda, Macaristan, Portekiz, Romanya, Slovakya gibi ülkelerde okul-iş yeri işbirliğiyle çıraklık uygulaması bulunmaktadır. Tabloda zorunlu eğitim kapsamında öğrencilere sunulan okul türleri görülmektedir. Bir alttaki tabloda ise öğrencilere sunulan okul türlerinin öğrenci alım kriterleri yer almaktadır.

### *Avrupa'da Mesleki Rehberlik Konusunda Sorumlu Makamlar*

Avrupa Birliği üye ülkelerinde mesleki rehberliklerinden çalışma ve istihdamdan sorumlu bakanlıklar ve eğitimden sorumlu bakanlıklardır. Bakanlıkların yanı sıra yerel otorite, kurum ve kuruluşların yanı sıra okul yönetimleri mesleki rehberlik konusunda rol almaktadır (OECD, 2010). AB ülkelerinde mesleki rehberlik sorumlu makamlar incelendiğinde ülkelerde mesleki rehberlikle ilgili rollerin dağılımı Tablo 1'deki gibidir.



Tablo 2. Mesleki Rehberlikle İlgili Rollerin Dağılımı

Ülke	Sorumlu Birim
Almanya	Merkezi Yönetim, Bölgesel /Yerel Otorite, Okul
Avusturya	Merkezi Yönetim, Bölgesel /Yerel Otorite, Okul
Belçika-Alman	Merkezi Yönetim, Bölgesel /Yerel Otorite, Okul
Belçika-Flaman	Bölgesel /Yerel Otorite
Belçika-Fransız	Bölgesel /Yerel Otorite
Bulgaristan	Merkezi Yönetim
Çek Cumhuriyeti	Merkezi Yönetim
Danimarka	Merkezi Yönetim, Bölgesel /Yerel Otorite
Estonya	Merkezi Yönetim
Finlandiya	Merkezi Yönetim, Bölgesel /Yerel Otorite
Fransa	Merkezi Yönetim
Hollanda	Merkezi Yönetim, Okul
İrlanda	Merkezi Yönetim
İspanya	Merkezi Yönetim
İsveç	Merkezi Yönetim
Kıbrıs	Merkezi Yönetim
İzlanda	Merkezi Yönetim, Bölgesel /Yerel Otorite
Letonya	Merkezi Yönetim
Macaristan	Merkezi Yönetim
Norveç	Merkezi Yönetim, Bölgesel /Yerel Otorite
Polonya	Merkezi Yönetim
Portekiz	Merkezi Yönetim
Romanya	Merkezi Yönetim
Slovakya	Merkezi Yönetim, Okul
Slovenya	Merkezi Yönetim
UK(Galler)	Merkezi Yönetim, Bölgesel /Yerel Otorite
UK (İngiltere)	Merkezi Yönetim, Bölgesel /Yerel Otorite
UK(İskoçya)	Bölgesel /Yerel Otorite, Okul
UK(Kuzey İrlanda)	Merkezi Yönetim, Bölgesel /Yerel Otorite

Tablo 1'e göre incelenen 28 ülkede mesleki eğitimde sorumluluk en fazla merkezi yönetimlere aittir (27 atıf - %90), merkezi yönetimden sonra Bölgesel / Yerel Otoritelerin sorumluluğu gelmektedir (15 atıf - %50), son olarak mesleki eğitimde okulların sorumluluğu bulunmaktadır (10 atıf - %33). Ülkelerin mesleki rehberliklerinden sorumlu makamların dağılımı incelendiğinde sorumluluklara ilişkin en fazla atıf yapılan makam bakanlıklar olmuştur (38 atıf). Bakanlıklar arasında en fazla çalışma ve istihdamdan sorumlu bakanlıklar (17 atıf) daha sonra eğitimden sorumlu hükümetler sorumluluk (21 atıf) almaktadır. Hükümetten sonra çok yerel ve bölgesel kurum ve kuruluşlar mesleki rehberlikle ilgili sorumluluk üstlenmiştir (37 atıf). Üçüncü olarak en fazla okullar sorumluluk almıştır (17 atıf). Avrupa Birliği ülkelerinde sadece merkezi hükümetin değil aynı zamanda yerel otoritelerini kurum ve kuruluşların ve okul yönetimlerinin mesleki rehberlik konusunda rol aldığını göstermektedir.

### *Bölgesel / Yerel Otoritelere İlişkin Sorumlulukların Dağılımı*

İncelenen ülkelerde mesleki eğitim sorumluluğuna ilişkin dağılım incelendiğinde bölgesel / yerel otoritelere ilişkin olarak Tablo 3'teki sonuçlar elde edilmektedir.

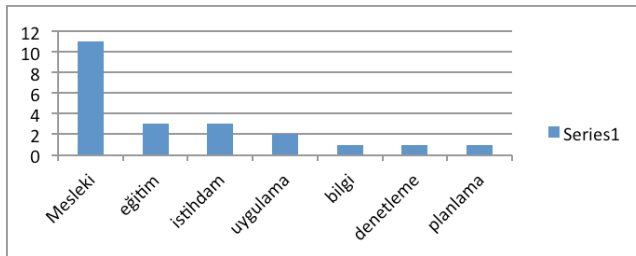
Tablo 3. Bölgesel / Yerel Otoritelere İlişkin Sorumlulukların Dağılımı

Sorumlu Makam	Sorumluluk Alanı	Atıfta bulunma sayısı	Yüzde
Bölgesel / Yerel Otorite	Mesleki rehberlik	11	% 50
	Eğitim rehberliği	3	% 14
	İstihdam	3	% 14
	Uygulama	2	% 9
	Bilgi ve danışmanlık	1	% 5
	Denetleme	1	% 5
	Planlama	1	% 5

Kaynak: EURYDICE, 2011

Tablo 2'de görüldüğü üzere incelenen ülkelerdeki bölgesel / yerel otoriteler en fazla mesleki rehberlik alanında sorumluluk almaktadır (11 atıf - % 50). Bölgesel / yerel otoritelerin önem sırasına göre diğer sorumluluk alanları; eğitim rehberliği, istihdam, uygulama, bilgi ve danışmanlık, denetleme ve planlamadır. Tablo 2'de elde edilen sonuçlar Şekil 1'de grafiksel olarak ifade edilmiştir.

Şekil 1: Bölgesel / Yerel Otoriteler Sorumluluk Alanları



Kaynak: EURYDICE, 2011

### Merkezi Otoriteye İlişkin Sorumlulukların Dağılımı

İncelenen ülkelerde mesleki eğitim sorumluluğuna ilişkin dağılım incelendiğinde merkezi yönetime ilişkin olarak Tablo 3'teki sonuçlar elde edilmiştir.

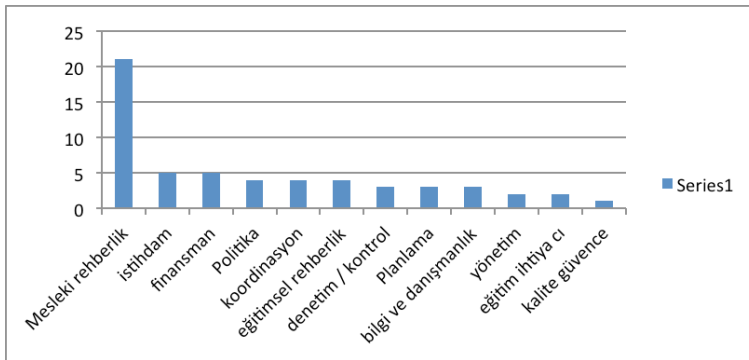
Tablo 4. Merkezi Otoriteye İlişkin Sorumlulukların Dağılımı

Sorumlu Makam	Sorumluluk Alanı	Atıfta bulunma sayısı	Yüzde
Merkezi otorite	Mesleki Rehberlik	21	% 37
	İstihdam	5	% 9
	Finansman	5	% 9
	Politika	4	% 7
	Koordinasyon	4	% 7
	Eğitimsel Rehberlik	4	% 7
	Denetim / Kontrol	4	% 7
	Planlama	3	% 5
	Bilgi ve Danışmanlık	3	% 5
	Yönetim	2	% 4
	Eğitim İhtiyacı	2	% 4

Kaynak: EURYDICE, 2011

Tablo 3'te görüldüğü üzere incelenen ülkelerdeki merkezi yönetimler en fazla mesleki rehberlik alanında sorumluluk almaktadır (21 atıf - % 37). Tablo 3'te yer alan sonuçlar, Şekil 2'de grafik olarak gösterilmiştir.

Şekil 2. Merkezi Otorite Sorumluluk Alanları



Kaynak: EURYDICE, 2011

Şekil 2'de görüldüğü gibi merkezi yönetimlerin önem sırasına göre diğer sorumluluk alanları; istihdam, finansman, politika, koordinasyon, eğitimsel rehberlik, denetim/kontrol, planlama, bilgi ve danışmanlık, yönetim, eğitim ihtiyacı ve kalite güvencesidir.

### *Okulların Sorumluluk Alanları*

İncelenen ülkelerde mesleki eğitim sorumluluğuna ilişkin dağılım incelendiğinde okulların sorumluluklarına ilişkin olarak Tablo 5'teki sonuç elde edilmektedir.

Tablo 5. Okulların Sorumluluk Alanları

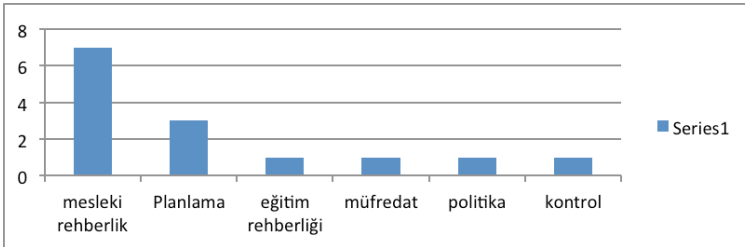
Sorumlu Makam	Sorumluluk Alanı	Atıfta bulunma sayısı	Yüzde
Okul	Mesleki Rehberlik	7	% 50
	Planlama	3	% 21
	Eğitim Rehberliği	1	% 7
	Müfredat	1	7%
	Politika	1	7%
	Kontrol	1	7%

Kaynak: EURYDICE, 2011

Tablo 5'te görüldüğü üzere incelenen ülkelerdeki okullar da en fazla mesleki rehberlik alanında sorumluluk almaktadır (7 atıf - %50). Merkezi yönetimlerin önem sırasına göre diğer sorumluluk alanları; planlama, eğitim rehberliği, müfredat, politika ve kontroldür.

Tablo 5'te yer alan sonuçlar, Şekil 3'te grafiksel olarak ifade edilmiştir.

Şekil 3. Okulların Sorumluluk Alanları



Kaynak: EURYDICE, 2011

### *Mesleki yönlendirme hangi yaşlarda başlamaktadır?*

Flemen öğrencileri hedeflerine göre farklı kariyerinin erken dönemlerinde eğitimsel hedeflere sahip olan yollara ayrılırlar. Bu durum Almanya, Avusturya, Slovakya ve İsviçre'de'kine benzemektedir. Bu

ülkelerde öğrenciler 12 yaşından önce farklı yollara yerleştirilmektedirler. Ama buna zıt olarak Danimarka, Estonya, Finlandiya, İsveç, İzlanda, Norveç, Polonya ve United Kingdom ülkelerinde öğrenciler en az 16 yaşına kadar çok amaçlı okullara devam ederler. Tablo 6’da Avrupa ülkelerindeki mesleki yönlendirme yaşı görülmektedir.

Tablo 6. Mesleki Yönlendirme Yaşı

Ülke	Mesleki Yönlendirme Yaşı (Çok Amaçlı Okullardan Ayrılmış)
Almanya (12 eyalette)	10
Almanya (5 eyalette)	10
Avusturya	10
Belçika-Alman	14
Belçika-Flaman	12
Belçika-Fransız	14
Bulgaristan	14
Çek Cumhuriyeti	15
Danimarka	16
Estonya	16
Finlandiya	16
Fransa	15
Hollanda	12
İrlanda	15
İspanya	12
İsveç	16
İsviçre	10
İzlanda	16
Letonya	15
Macaristan	14
Norveç	16
Polonya	16
Portekiz	15
Romanya	14
Slovakya	11
Slovenya	15
UK(Galler)	16
UK(İngiltere)	16
UK(İskoçya)	16
UK(Kuzey İrlanda)	16
Yunanistan	15

Kaynak: EURYDICE, 2011; Eurostat, 2011; Eurostat, 2012.

İncelenen ülkelerdeki öğrenciler çok amaçlı okullardan en geç 16 yaşında ayrılmaktadır. Çok amaçlı okullardan öğrencilerin 16 yaşında ayrıldıkları ülkeler ise Danimarka, Estonya, Finlandiya, İsveç, İzlanda, Norveç, Polonya ve Birleşik Krallık ülkeleridir. İncelenen ülkelerdeki öğrenciler, çok amaçlı okullardan en erken 10 yaşında ayrılmaktadır. Çok amaçlı okullardan öğrencilerin 10 yaşında ayrıldığı ülkeler ise; Almanya, Avusturya ve İsviçre'dir. Öğrencilerin çok amaçlı okullardan ayrılarak mesleki ya da genel eğitime yönlendirildiği bu yaş, oldukça kritiktir. Mesleki yönlendirme yaşının ülkelere göre dağılımı ise Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Mesleki Yönlendirme Yaşının Ükelere Göre Dağılımı

Mesleki Yönlendirme Yaşı	Ülke Sayısı	Yüzde
10	4	14
11	1	3
12	3	10
14	5	17
15	7	24
16	11	38

Kaynak: EURYDICE, 2011; Eurostat, 2011; Eurostat, 2012.

Çok amaçlı okullardan erken yaşta ayrılmaları, öğrencilerin erken yaşlarda genel eğitimi bırakıp kendi alanlarına yönelik eğitilmeleri anlamına gelmektedir. Öğrencilerin kendi alanlarına erken yönlendirilmeleri iyidir fakat; öğrencilerin, ailelerinin ya da öğretmenlerinin onlar hakkında verecekleri kararın ne kadar isabetli olduğunun da tartışılması gerekir. Özellikle erken yaşlarda bu tür yönlendirilmelerin olduğu ülkelerde ters geçişlerin, geri dönüşlerin de bulunması gerekmektedir. Öğrenci seçiminden memnun kalmadığı zaman geri dönebilme hakkını elinde bulundurmalıdır.

## **Avrupa'daki Durum**

### **Avrupa Ülkelerinde Mesleki Eğitim Nasıl Uygulanmaktadır?**

Mesleki yönlendirilmenin doğru biçimde yapılması için ülkeler, ilkokuldan itibaren yeni ve yaratıcı öğretim ve öğrenme yollarıyla girişimciliği desteklemeli ve ortaokuldan yüksek öğretime kadar mesleki yönelme için iş oluşturma fırsatlarına odaklanmalıdır. İş deneyimleri, probleme dayalı öğrenme ve kurumsal bağlantılar, eğitimin tüm düzeylerinde ve alanlarına yerleştirilmelidir. Tüm gençlerin zorunlu eğitim ayrılmadan önce en az bir uygulamalı girişimcilik deneyimlerinden faydalanması gerekir (European Commission, 2012). Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim kapsamında müfredata dahil olarak veya müfredat dışında öğrencilerin meslekleri tanımalarını sağlamak ve meslek seçimlerini kolaylaştırmak için mesleki eğitim dersleri uygulanmaktadır. Bu ders öğrencilerin ilgi alanları ve becerileri hakkındaki düşünceleriyle gelecekteki mesleki hayatları hakkındaki düşüncelerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu ders Türkiye'de bilinen uygulamalarda olduğu gibi sadece bir rehberlik dersi değildir. Ayrıca ayrı saat olarak ya da diğer derslerin içerisinde bu ders verilmektedir. Bu ders öğrenciye özelliklerine uygun bir öğretim kurumu seçebilmesi için destek olmaktadır. İncelenen ülkelerde zorunlu eğitimde mesleki rehberlik dersinin karşılaştırılmasıyla ilgili, bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Mesleki Rehberlik Derslerinin Karşılaştırılması

Ülke	Ders	Ulusal Müfredat	Düzyey
Almanya (12 Eyalette)	Meslek Ve İş Dünyasına Giriş	Ulusal Müfredat Olarak	Ortaöğretim
Almanya (5 Eyalette)	Meslek Ve İş Dünyasına Giriş	Ulusal Müfredat Olarak	Ortaöğretim
Avusturya	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Ulusal Müfredat Olarak	Ortaöğretim
Belçika-Alman	Yok	Müfredat Dışı	Ortaöğretim
Belçika-Flaman	Yok	Müfredat Dışı	Ortaöğretim
Belçika-Fransız	Yok	Müfredat Dışı	-
Bulgaristan	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Ulusal Müfredat Olarak	İlköğretim
Çek Cumhuriyeti	Meslek Ve İş Dünyasına Giriş	Ulusal Müfredat Olarak	İlköğretim
Danimarka	Meslek Ve İş Dünyasına Giriş	Müfredat Dışı	İlköğretim
Estonya	Meslek Ve İş Dünyasına Giriş	Müfredat Dışı	İlköğretim
Finlandiya	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Ulusal Müfredat Olarak	İlköğretim
Fransa	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Ulusal Müfredat Olarak	İlköğretim
Hollanda	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Ulusal Müfredat Olarak	Ortaöğretim
İrlanda	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Ulusal Müfredat Olarak	Ortaöğretim
İspanya	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Müfredat Dışı	İlköğretim
İsveç	Yok	Müfredat Dışı	-
Kıbrıs	Mesleki Rehberlik	Ulusal Müfredat Olarak	Ortaöğretim
İsviçre	Yok	Müfredat Dışı	-
İzlanda	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Ulusal Müfredat Olarak	İlköğretim
Letonya	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Ulusal Müfredat Olarak	İlköğretim
Macaristan	Mesleki Rehberlik	Ulusal Müfredat Olarak	İlköğretim
Norveç	Meslek Ve İş Dünyasına Giriş	Ulusal Müfredat Olarak	Ortaöğretim
Polonya	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Ulusal Müfredat Olarak	Ortaöğretim
Portekiz	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Müfredat Dışı	Ortaöğretim
Romanya	Mesleki Rehberlik	Ulusal Müfredat Olarak	Ortaöğretim
Slovakya	Meslek Ve İş Dünyasına Giriş	Ulusal Müfredat Olarak	Ortaöğretim
Slovenya	Mesleki Rehberlik	Ulusal Müfredat Olarak	İlköğretim
Uk(Galler)	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Müfredat Dışı	Ortaöğretim
Uk(İngiltere)	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Müfredat Dışı	Esnek
Uk(İskoçya)	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Ulusal Müfredat Olarak	Esnek
Uk(Kuzey İrlanda)	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Müfredat Dışı	Esnek
Yunanistan	Mesleki Rehberlik Eğitimi	Ulusal Müfredat Olarak	Ortaöğretim

Kaynak: EURYDICE, 2011

*Ortaöğretim seviyesinde genel ve mesleki eğitime devam eden öğrencilerin yüzdeleri ne kadardır?*

Tablo 9’da incelenen Avrupa ülkelerinde genel ve mesleki eğitime devam eden öğrenci yüzdeleri görülmektedir.



Tablo 9. Ülkelerde Genel Ve Mesleki Eğitime Devam Eden Öğrenci Yüzdeleri

ÜLKE	ISCED 3 Seviyesindeki öğrenciler Genel Yönlendirme	ISCED 3 Seviyesindeki öğrenciler Mesleki Yönlendirme
Almanya (12 eyalette)	49	52
Almanya (5 eyalette)	49	52
Avusturya	23	77
Belçika-Alman	27	73
Belçika-Flaman	27	73
Belçika-Fransız	27	73
Bulgaristan	48	52
Çek Cumhuriyeti	27	73
Danimarka	54	47
Estonya	66	34
Finlandiya	30	70
Fransa	56	44
Hollanda	33	67
İrlanda	63	38
İspanya	55	45
İsveç	44	56
Kıbrıs	87	13
İsviçre	34	66
İzlanda	66	34
Letonya	64	36
Macaristan	74	26
Norveç	46	54
Polonya	52	48
Portekiz	61	39
Romanya	36	64
Slovakya	29	71
Slovenya	35	65
UK(Galler)	68	32
UK(İngiltere)	68	32
UK(İskoçya)	68	32
UK(Kuzey İrlanda)	68	32
Yunanistan	69	31

Kaynak: EURYDICE, 2011; Eurostat, 2011; Eurostat, 2012.

Öğrencilerin akademik becerilerinin güçlenmesi ve geliştirilmesini sağlama, genel akademik becerilerin iş piyasasında artan öneminden kaynaklanmaktadır. Birçok ülkede mesleki eğitimde bu alanlardaki zayıflık yaygındır. Bu problemler, okulu yarım bırakma riskini attırabilecek ve ileri mesleki gelişim ve hayat boyu öğrenme ihtimalini düşürecektir. Mesleki programlar bu becerilere yeterince ağırlık vermeli ve öğrenciler, mesleki programlara giriş puanı noktasında sistematik biçimde değerlendirilmeli böylece temel minimum yetenekler sağlanmalı ve tanımlanmalıdır.

Tablo 9 incelendiğinde genel eğitime devam eden öğrenci sayısı en fazla olan ülke Kıbrıs'tır (%87) Mesleki eğitime devam eden öğrenci sayısı en fazla olan ülke ise Avusturya'dır (%77).

## **Mesleki Eğitim Kapsamında Yapılan Reformlar ve Öğrenme Çıktıları**

### *Yapılan Reformlar*

Eğitim ortamının niteliğinin son yıllarda önemli biçimde değişmiştir. Eğitim modelleri daha farklılaşmış, yarı zamanlı öğrenci sayısı çoğalmış ve hayat boyu öğrenme canlı ekonomi için önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Bu değişiklikler sonuç-temelli yaklaşımların daha fazla önem kazanmasına neden olmuştur (Adam, 2004). Eğitim sektöründe yaşanan bu değişiklikler, beraberinde mesleki eğitim konusunda bazı yenilikleri getirmiştir. Avrupa ülkeleri mesleki eğitim sektöründe birçok reformlar yapmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde sistemin iş piyasası değişikliklerine uymasını sağlamak için bazı geliştirmeler yapılmıştır (EACEA/EURYDICE, 2010). Eğitimsel reform çabaları, genel olarak öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını anlama üzerine kurulmuştur. Bu çabalardan biri öğrencilerin yetenekli ve özerk hissetmelerini sağlamak için değişiklikleri geliştirmektir. Bu noktada öğretmenler yönlendirici olmaktan çok kolaylaştırıcı olmakta ve öğrenciler de sınıf kararları almada aktif rol oynamaktadırlar. Bu projenin ilk birkaç yılı sonrası çıktıları, daha fazla katılım, daha az davranış problemleri ve daha fazla topluluk anlayışıdır (Lewis, Schaps, & Watson, 1995: akt: Deci ve Ryan, 2002). Yapılan bu reformlarla mesleki eğitim kurumlarında, öğrencilerin aktif katılımını kapsayan süreçte öğrencileri motive etme, kaliteli geribildirim verme ve değerlendirmeye odaklanan yaklaşımlarının geliştirilmesi değerlendirme uygulamalarını da etkilemiştir (OECD, 2011). Ülkeler; öğrencileri, öğretmenleri, okulları ve eğitim sistemlerini değerlendirmek için çeşitli teknikler kullanmaktadır. PISA gibi uluslar arası değerlendirmeler, ek bilgi ve yararlı dış karşılaştırmayı sağlar. Bazı ülkeler de öğretmen ve / veya okulları değerlendirmek için denetim hizmetlerini kullanmaktadır. Öğretmen değerlendirme de daha yaygın kullanılabilir hale gelmiştir (OECD, 2011). Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) son zamanlarda ulusal düzeyde bir kredi biriktirme ve transfer şeması olarak

hızla gelişmiştir. Bu sistem sadece yurt dışı hareketlilik odaklı olmayıp tüm öğrenmeyi kapsar (Adam, 2004). Ancak bu değerlendirmeler, performans değerlendirme ile bilgi ve beceri değerlendirmesini birleştirerek çoklu değerlendirme olanağı sağlamaktan uzaktır. Öğrenme çıktılarına dayalı kredilerin okul, ortaöğretim, mesleki eğitim ve yüksek eğitim yapısına entegre olma potansiyeline sahiptir. Çıktı açısından ifade edilen düzeylere bağlı kredi kullanımı İrlanda, İskoçya ve Galler gibi ülkelerde nitelikler yapılandırmasını oluşturmak için uygun bir yol olarak ortaya çıkmaktadır (Adam, 2004).

### *Mesleki Eğitim Çıktıları*

Mesleki yönlendirme ile ilgili öğrenme çıktılarının belirlenmesi ve mesleki yönlendirmenin bu çıktılara dayalı olarak şekillendirilmesi ve mesleki yönlendirme yapılırken öğrencilerin iş hayatında başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerin belirlenmesi açısından önemlidir. Mesleki yönlendirmenin yapılmasının öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun alanlara yerleştirmenin yanı sıra okulu erken bırakmayı önleme işlevi vardır. Yapılan araştırmalar sonucunda 7. ile 9. sınıf arasındaki öğrencilerin, öğretmenleriyle güvenli ve pozitif ilişki kurduklarında ve ilgi duydukları alanlara yönlendirildiklerinde okula daha fazla bağlandıkları belirlenmiştir (Deci ve Ryan, 2002). Yapılan çalışmalar mesleki yönlendirmenin önemini göstermektedir. Mesleki yönlendirmeye verilen bu önem ve günümüzde yaşanan değişikliklerle öğrenme çıktılarına dayalı eğitim mesleki yönlendirme anlamında bazı değişiklikler yapılmasını gerektirmektedir. Mesleki yönlendirme çalışmalarını güçlendirmek için yapılacak olan çalışmaların belirlenmesinden önce uygulamalarının incelenmesi önemlidir.

Araştırmalar, öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin ortaokulda şekillendirilebileceğini göstermektedir (Marini ve Greenberger, 1978: akt: Furlong ve Biggart, 1999; Jacobs vd., 1991). Furlong ve Biggart (1999) çalışmalarında 13 ile 16 yaş arası öğrencilerin mesleki istek ve beklentileri biçimlendirme boyutsal olarak araştırdıkları araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerine uygun meslekleri belirleme süreci erken yaşlarda oluşmaya başlar ve değişiklik düzeyi oldukça küçük olur (Furlong ve Biggart, 1999). Okulda öğrencilerin mesleki ilgileri, ve meslek kararları değişebilir ve bu değişim kısmen öğretmenlerin kontrolü altındadır (Schraw, Flowerday, & Lehman, 2001: akt: Lavonen, 2008). Böylece, öğrencilerin

mesleklere olan ilgileri, öğretmenin seçmiş olduğu pedagojik çözümlere bağlı olarak değişebilir. Bir öğretmen; projeleri, problem çözme ve pratik çalışmaları ya da diğer benzer faaliyetleri planlarken mesleklerin ilgi çekici özelliklerini de etkinliklere katabilmelidir (Lavonen, 2008). Bu açıdan mesleki yönlendirmenin erken yaşlarda, mesleki beklentilerin farkında olan, öğrencilerin ilgi, yetenek ve ileride başarılı olabilecekleri alanları belirleyen öğretmenlerin yönlendirme yapmaları önemlidir (Deci ve Ryan, 2002).

Ayrıca öğrencilerin önemli ve anlamlı buldukları ve onların tutum ve değerlerine uygun olan meslekleri seçme eğiliminde oldukları görülmektedir (Lavonen, 2008). Bu nedenle öğrencilerin kendileri için anlamlı ve ileriki yaşamları için başarılı olabilecek ilgi ve yeteneklerine uygun alanlara yönlendirilmesi mesleki yönlendirmenin başarısı açısından önemlidir. Araştırmalar, okulların öğrencilerin mesleki seçimlerinin yapılmasında önemli kurumların olduğunu bu anlamda yapılan çalışmaların hem öğrencilerin bireysel olarak doğru mesleklere yönlendirilmesinde, hem de ülke ekonomisinin beklentilerine uygun işgücü oluşturulması bakımından önemini belirtmektedir (Deci ve Ryan, 2002).

21. yy'da öğrenme çıktıları ve sonuç-temelli yaklaşımları kim tarafından, neyin, nerede ve ne zaman öğretileceği ve değerlendirileceği gibi önemli soruların yeniden düşünülmesini gerektirmiştir. Eğitimin niteliği ve rolü, şimdi her zamankinden daha fazla sorgulanmaktadır, ve öğrenme çıktıları; öğrenci, vatandaş, işveren ve eğitimci için öğrenme sonuçlarını açıklığa kavuşturulması konusunda önemli araçlardır (Adam, 2004). Ülkelerin öğrenme çıktıları değerlendirildiğinde çeşitli sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi yönünde Avrupa çapında olumlu bir hareket görülmektedir. Avrupa ülkeleri öğrenme çıktıları kullanmak için etkinliklerde bulunmaktadır. İrlanda, İskoç Kredi ve Nitelikler Çerçevesi, Yeni Zelanda Yeterlilik Çerçevesi, Avustralya Nitelikler Çerçevesi, Güney Afrika Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi, vb) genel öğrenme çıktılarına dayalı tanımlayıcılar kullanılmaktadır. Her sistemin kendi seviyeleri, sınıflandırmaları ve öğrenmeyi açıklamaları arasında farklılıklar vardır. Belçika (Flaman Topluluğu), Danimarka, Macaristan, İrlanda, İtalya, Slovak Cumhuriyeti, İspanya, İsveç ve İngiltere öğrenme çıktısı yaklaşımlarını kullanan entegre sistemler geliştirmiş veya uygulamaya koymuşlardır. Avusturya, Hollanda ve Litvanya'da öğrenme çıktıları Fachhochschule/politeknik sektörü üzerinde yoğunlaşmıştır. Macaristan, ulusal kariyer izleme sistemi oluşturmuştur. Kariyer izleme sisteminin amacı, gençlerin okuldan işe geçiş yoluyla

mesleki eğitim kurumlarının performansını değerlendirmektir. Bu kariyer izleme sisteminin kariyer rehberlik sistemine geribildirim sağlayacağı ve bireylere nerede olduklarını öğrenmeleri için ve karar vermeleri için yardımcı olacağı beklenmektedir (EACEA/EURYDICE, 2010). Tablo 10'da mesleki eğitimin iş piyasası açısından çıktıları ele alınmıştır. (EURYDICE /CEDEFOP (2013).

Tablo 10. Mesleki Eğitimin İş Piyasası Açısından Çıktıları

	İlk iş arama süresi	İşe yerleştirilme olasılığı	İlk işinde yetersiz kalma olasılığı	Niteliğinin altında iş bulma olasılığı
Avusturya	0.28**	0.03	-1.08**	1.00**
Belçika	0.36**	0.39	-0.46*	-0.46*
Bulgaristan	0.06	0.39**	-0.21	-0.12
Kıbrıs	-0.07	0.45	-0.77**	1.76**
Çek Cumhuriyeti	0.29**	0.44**	-0.83**	-0.83**
Danimarka	0.10	0.62	-0.41	-0.41
Estonya	0.37**	-0.16	0.08	2.25**
Finlandiya	0.15*	0.29	-1.39**	0.02
Fransa	0.04	-0.14	-0.85**	-0.85**
Almanya	na	1.84**	-1.20	-0.20
Yunanistan	0.27**	0.53**	2.14**	2.27**
Macaristan	0.15**	0.12	-1.18**	-1.18**
İzlanda	-0.79**	0.09	-2.05	-2.05
İrlanda	-0.14**	0.28**	-0.22**	1.28**
İtalya	0.11**	0.20*	0.12	1.02**
Letonya	0.34**	0.36	1.06*	1.06*
Litvanya	0.37**	0.55*	-0.26	-0.26
Lüksemburg	0.14	0.41	-0.03	0.29
Malta	0.02	-1.30*	na	na
Hollanda	0.02	0.52**	-0.56**	-0.56**
Polonya	0.04	0.07	-0.43*	2.17**
Portekiz	0.27**	0.30	-0.01	-0.01
Romanya	0.21**	0.12	0.23	1.51**
Slovakya	0.05	0.18	na	na
Slovenya	0.48**	1.26**	-1.12	-0.05
İspanya	0.19**	0.15	-0.07	-0.07
İsveç	0.10	0.26	-0.21	-0.21
İsviçre	na	0.55**	na	na
Birleşik Krallık	-0.16	-0.09	-0.73*	-0.44

Kaynak: EURYDICE /CEDEFOP (2013). LFS. \* p<0.05, \*\* p<0.01.

Eğitim ve öğretim sistemlerinin işgücü piyasasında gerekli olan bilgi ve becerileri sağlaması gerekmektedir. (EACEA/EURYDICE, 2010). Mesleki yönlendirme yapılırken işgücü piyasası ihtiyaçlarıyla eğitimin sağladığı ihtiyaçların birbirine uyum sağlamasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bunun sağlanamaması ülkelerde istihdam açısından önemli sorunlar oluşturacaktır.

Avrupa ülkelerinde öğretim çıktıları sonuçları, mesleki eğitimin eğitimden iş dünyasına geçişi hızlandırdığını göstermektedir. Orta düzeyde genel eğitim mezunlarına kıyasla mesleki eğitim mezunları işe daha hızlı geçmekte, sürekli işe sahip olma olasılıkları daha fazla, alanından farklı bir iş bulma ihtimalleri daha azdır. Bu sonuçlar değerlendirirken genel eğitim programlarının mezunlarını bir üst eğitime yönlendirme eğiliminde olup özellikle küçük yaş gruplarında iş piyasasına katılımlarının düşüklüğü de hesaba katılmalıdır. Okul ile iş dünyası arasında güçlü bağlantılar olan ülkelerde mesleki eğitimden mezunlar, genel eğitimdekilere nazaran işe yerleşmeleri ve iş piyasasına geçişleri daha kolay olmaktadır (EURYDICE /CEDEFOP (2013).

Tablo 10 incelendiğinde mesleki eğitimim, genel eğitime göre iş piyasasına % 14 daha hızlı geçişi sağlamaktadır. Tersinin olduğu istisna ülkeler ise Kıbrıs, İzlanda, Birleşik Krallık, İzlanda ve İrlanda'dır. Mesleki eğitim ülkelerin çoğunda olumlu çıktıları olmasına rağmen Bulgaristan, Danimarka, Fransa, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Polonya, Slovakya ve İsveç'te farklılık oluşturmamıştır EURYDICE /CEDEFOP (2013).

İşe yerleştirilme ihtimali değerlendirildiğinde Çek Cumhuriyeti, Almanya, Hollanda, Slovenya ve İsviçre gibi yüksek mesleki eğitime geçiş olan ülkelerde bu olasılık çok yüksektir. Mesleki eğitimin olumsuz çıktıları ise istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Estonya, Fransa, Malta ve Birleşik Krallıktır EURYDICE /CEDEFOP (2013). Mesleki eğitim genel eğitime göre yetersizliği azaltmaktadır. Tek istisna orta düzey mezunlarının gerekli yüksek nitelikte işlere yerleştirildiği ülke olan Yunanistan'dır. Yetersiz kalma ihtimali pozitif olan diğer ülkeler ise Estonya, İtalya, Letonya ve Romanya'dır EURYDICE /CEDEFOP (2013). İşe yerleştirilme ihtimali yüksek olan Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Litvanya, Hollanda, Slovenya ülkeleri aynı zamanda yetersiz kalma ihtimalleri düşük olan ülkelerdir. Bunun nedeni mesleki eğitim mezunlarının kendi yeterliliklerine uygun işleri daha kolay bulabilmeleridir. İrlanda, Yunanistan ve İtalya da istisna olarak görülmektedir EURYDICE /CEDEFOP (2013).

Belçika Flaman Topluluğu'ndaki bir çalışma gençlerin ilgi alanı ile çalıştığı alan arasındaki uyumsuzluğa odaklanmıştır. Bu araştırma projesi kapsamında uyumsuzluğu ölçmek için farklı metodolojiler araştırılmıştır (EACEA/EURYDICE, 2010). Letonya'da 2005 ve 2008 yılları arasında birbiriyle ilişkili iki araştırma projesi Letonya'nın gençlik portresi başlıklı Letonya Üniversitesi tarafından yayınlanan bir belgede yayınlanmıştır. Bulgular yüksek öğrenim mezunlarının üçüncü düzey mesleki eğitim öğrencilerinin neredeyse yarısı ya da daha fazlasının eğitim kendi alanından farklı bir kariyer yolu seçmekte olduğunu göstermektedir. Veriler ayrıca mezunların, düşük ücretli işlerde çalışmak istemediklerini göstermektedir (EACEA/EURYDICE, 2010). Slovenya'da 2007 yılında İstihdam Eğilimlerinin Analizi 2007 başlıklı bir araştırma projesi yapılmıştır. Bulgular bir üniversite mezunu için iş bulma olasılığının önemli ölçüde çalışma alanı, kurum, yöntem, çalışmaların uzunluğu ve mezunun cinsiyete bağlı olarak değiştiğini göstermektedir (EACEA/EURYDICE, 2010).

Mesleki yönlendirmede öğrenme çıktıları, işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu alanların belirlenmesi ve öğrencileri ders seçimlerinde ve kariyer hedeflerinde yönlendirilirken dikkat edilmesi gereken bir ölçüt olması dolayısıyla önemlidir. İş için gerekli beceri alanları arasında yer alan dersleri eğitimde öncelikler olarak vurgulamak ve tüm düzeylerde etkileşimini sağlamak için çaba harcanmalıdır. Genel olarak ülkeler, ekstra müfredat etkinlikleri, üniversite ve şirketlerle işbirliği, öğrenci katılımını sağlamak için öğretim metodlarına odaklanmışlardır (EACEA/Eurydice, 2011c, 2011d: akt: Eurydice, 2012).

Araştırmalar, öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin ortaokulda şekillendirilebileceğini göstermektedir (Marini ve Greenberger, 1978: akt: Furlong ve Biggart, 1999; Jacobs vd., 1991). Furlong ve Biggart (1999) çalışmalarında 13 ile 16 yaş arası öğrencilerin mesleki istek ve beklentileri biçimlendirme boylamsal olarak araştırdıkları araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerine uygun meslekleri belirleme süreci erken yaşlarda oluşmaya bağlar ve değişiklik düzeyi oldukça küçük olur (Furlong ve Biggart, 1999). Okulda öğrencilerin mesleki ilgileri, ve meslek kararları değişebilir ve bu değişim kısmen öğretmenlerin kontrolü altındadır (Schraw, Flowerday, & Lehman, 2001: akt: Lavonen, 2008). Böylece, öğrencilerin mesleklere olan ilgileri, öğretmenin seçmiş olduğu pedagojik çözümlere bağlı olarak değişebilir. Bir öğretmen; projeleri, problem çözme ve pratik çalışmalarını ya da diğer benzer

faaliyetleri planlarken mesleklerin ilgi çekici özelliklerini de etkinliklere katabilmelidir (Lavonen, 2008). Bu açıdan mesleki yönlendirmenin erken yaşlarda yapılması; öğrencilerin mesleki beklentilerin farkında olması, ilgi, yetenek ve ileride başarılı olabilecekleri alanları belirlemesi açısından önemlidir. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını besleyen bir eğitim ortamı sağlandığında, sadece yüksek başarı düzeylerini elde edilmekle kalmaz, aynı zamanda ülkenin büyüme, gelişme ve refaha ulaşmasında katkı sağlanır (Deci ve Ryan, 2002). Lavonen (2008), araştırmasında öğrencilerin önemli, anlamlı buldukları ve onların tutum ve değerlerine uygun olan meslekleri seçme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kendileri için anlamlı ve ileriki yaşamları için başarılı olabilecek ilgi ve yeteneklerine uygun alanlara yönlendirilmesi mesleki yönlendirmenin başarısı açısından önemlidir.

Araştırmalar, okulların öğrencilerin mesleki seçimlerinin yapılmasında önemli kurumların olduğunu bu anlamda yapılan çalışmaların hem öğrencilerin bireysel olarak doğru mesleklere yönlendirilmesinde, hem de ülke ekonomisinin beklentilerine uygun işgücü oluşturulması bakımından önemini belirtmektedir (Deci ve Ryan, 2002). Mesleki rehberlik, aynı zamanda eğitimin bir düzeyinden diğerine geçişleri ve eğitim ile iş yaşantısı arasındaki geçişleri yönetmeye yardımcı olması açısından önemlidir (OECD, 2003).

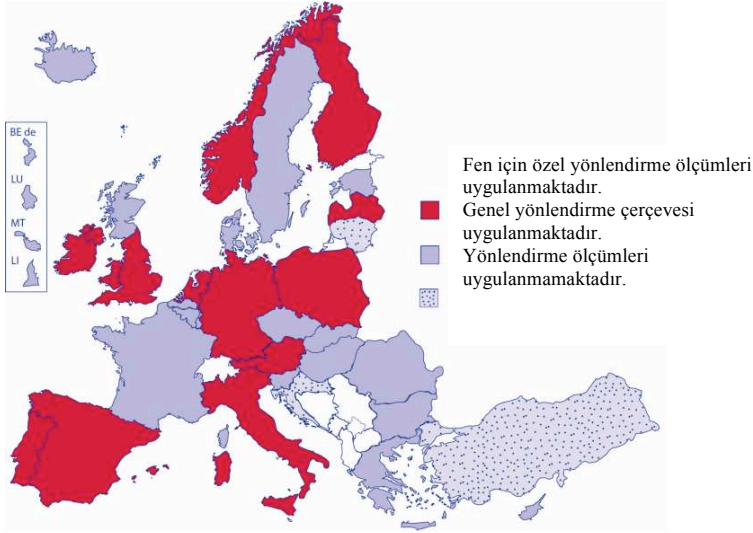
Mesleki yönlendirmenin yapılmasının öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun alanlara yerleştirmenin yanı sıra okulu erken bırakmayı önleme işlevi vardır. Yapılan araştırmalar sonucunda 7. ile 9. sınıf arasındaki öğrencilerin, öğretmenleriyle güvenli ve pozitif ilişki kurduklarında ve ilgi duydukları alanlara yönlendirildiklerinde okula daha fazla bağlandıkları belirlenmiştir (Deci ve Ryan, 2002). Yapılan çalışmalar mesleki yönlendirmenin önemini göstermektedir. Mesleki yönlendirmeye verilen bu önem ve günümüzde yaşanan değişikliklerle öğrenme çıktılarına dayalı eğitim mesleki yönlendirme anlamında bazı değişiklikler yapılmasını gerektirmektedir. Mesleki yönlendirme çalışmalarını güçlendirmek için yapılacak olan çalışmaların belirlenmesinden önce uygulamalarının incelenmesi önemlidir.



### *Mesleki Yönlendirme Çıktıları*

Okul düzeyinde matematik ve fen öğretimi, mesleki anlamda bilgi sağlama ve pozitif rol modelleri oluşturmada önemlidir (Bevins, Brodie and Brodie, 2005; Lavonen et al., 2008; Roberts, 2002: akt: Eurydice, 2012). Öğrenciler aynı zamanda okulda edindikleri bilgileri gerçek hayata aktarma konusunda faydalanmaktadırlar. Son yıllarda matematik fen ve teknoloji alanlarında yüksek öğretim mezunlarının azaldığını belirtilmektedirler. 2001'den bu yana matematik, fen ve teknolojiye en fazla düşüş İrlanda, Romanya ve Türkiye'de; en fazla yükseliş ise Portekiz'de görülmüştür. Avrupa ülke otoriteleri, matematik, fen ve teknoloji bilgileri konusunda yüksek seviyeleri gerektiren alanlarda beceri ve motivasyonun geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadırlar (Bevins, Brodie and Brodie, 2005; Cleaves, 2005: akt: Eurydice, 2012). Bazı ülkelerde fen mezunu sıkıntısını yok etmek için fen alanına özel mesleki yönlendirme çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında üniversite ve şirketlerini ziyaret ve üniversite öğretim üyeleri, öğrenciler ve işverenlerin etkileşim gibi etkinlikler yer almaktadır. Okullar ve öğretmenler de öğrencilerin fen alanında meslekleri karar vermelerini sağlayacak eğitimsel yenilikleri tanıtmak için yardımcı olmaktadır (Eurydice, 2012).

Şekil 4'te görüldüğü gibi Avrupa ülke ve bölgelerinin sadece yarısı fen meslekleri için cesaretlendirilen özel yönlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Şekil 4 Fen alanında mesleklere özel yönlendirme yapan ülkeler:



Kaynak: Eurydice, 2012

İspanya'da fen alanında ortaokul 1. düzeyde son sınıfta ve lise 1. sınıfta özel yetenek gösteren öğrencilere bağlı sağlanabilmektedir. Lise öğrencilerinin bir haftalık laboratuvarlarda, araştırma merkezlerinde, teknoloji endüstrisinde doğa parkı ve fen müzelerinde stajyer olarak çalışmaları sağlanmaktadır (Eurydice, 2012). Hollanda'da Platform Beta Techniek şirketler, okulların fen müfredatını etkinlikler kullanarak öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirmeleri ve öğrencilerin gelecekteki mesleki beklentilerini daha iyi anlamalarını sağlamaları için yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte koçluk, şirketle araştırma, uzmanla görüşme ve öğretmen workshopları gibi küçük programlar da geliştirilmiştir (Eurydice, 2012). Polonya'da 2008 hükümet programı, ISCED 4 ve ISCED 5 düzeyinde öğrencileri daha çok fen, matematik ve teknoloji alanlarına yönlendirmektedirler. Yükseköğretim kurumları, ortaokul ve lise için fen ile ilişkili alanlarda etkinlikler organize etmektedir. Açık üniversite günlerinde potansiyel öğrenciler, enstitülerin dersleri ile

İlgili bilgilendirilmekte, profesörler ve öğrencilerle toplantı, anlatım ve workshoplara katılmaktadırlar (Eurydice, 2012). Kuzey İrlanda’da 2008 yılında eğitim departmanı mesleki eğitim planlaması yapmıştır. Tavsiye ve Rehberlik Programı, gençlerin bilgi ve mesleğe geçiş imkânlarını öğrenmesini amaçlamaktadır (Eurydice, 2012). Norveç’te ulusal motivasyon programı oluşturulmuştur ve değerlendirilmektedir. Bu programla 15-18 yaş arası öğrencilere üniversite veya kolej öğrencisi olan rehberler verilmektedir. Rehberlerin hedefi, fen ve teknoloji derslerini ilgi çekici hale getirme amaçlı rol modelleri olmaktadır (Eurydice, 2012). Almanya’da matematik, enformatik, doğal bilimler ve teknoloji meslekleri için çalışma alanları oluşturulmuştur. Bu çalışmalar kapsamında öğrenciler çeşitli projelerde yer almaktadır (Eurydice, 2012). Finlandiya’da Helsinki Üniversite’since yürütülen projede öğrencilerin fen alanlarına ilgisini artırmak için yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerin amacı öğrencilerin fen bilimlerini çalışması ve lisede fen derslerini seçmeye motive etmektir (Eurydice, 2012). Birleşik Krallık’ta fen ve mühendislik alanlarındaki cinsiyet dengesini sağlamak için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bir sonraki okullarda konuyla ilgili dersler alarak ilgili mesleklere yönelmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Eurydice, 2012).

Yapılan çalışmalar sonucunda oluşan öğrenme çıktıları değerlendirildiğinde Avrupa’da önceki on yılda, matematik, fen ve teknoloji mezunları sayısında artış olduğu belirlenmiştir. 2010 Avrupa’da toplam matematik, fen teknoloji mezunlarının en az % 15’i birkaç sene sonra başarılı olmuştur (Eurydice, 2012).

Almanya, Avusturya, Danimarka, Hollanda gibi bazı Avrupa ülkeleri dünya çapında mesleki eğitim sistemlerini oluşturmuşlardır. Bu ülkelerin, mevcut ve gelecekteki becerileri ihtiyaçları ile uyum mekanizmaları olduğundan eğitimleri daha fazla talep odaklıdır (European Commission, 2012). Fransa’da 2005’ten itibaren oryantasyon yasasıyla mesleki yönlendirme hizmetlerine tüm öğrencilerin ulaşması için bir çalışma başlatılmıştır. Okullarda biçimlendirici değerlendirme sonuçları temelinde çalışan “ihtiyaç - temelli gruplar“ kurulmuştur (OECD, 2011).

*Avrupa Ülkelerindeki mesleki rehberlik ve yönlendirmenin öğrencilerin kişisel ve mesleki başarıları üzerindeki etkileri nelerdir?*

Mesleki başarı içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel başarı, kişinin başarı için kendi tanımı olmakla birlikte, öznel, uzun dönemli ve sabittir. Dışsal başarı ise mesleki başarıya yönelik örgütsel veya profesyonel başarıdır (Coetzee, Bergh ve Schreuder, 2010). Mesleki başarı araştırmaları öznel ve nesnel mesleki çıktılar üzerinde durmaktadır. Bu araştırmalarda kişilerin mesleki başarıları aynı şekilde tanımladıkları düşünülmektedir. Çoğunluğu mesleki başarı tanımı maaş, terfi ve iş tatmini olarak kabul edilir (Heslin, 2005).

Kişilerin mesleki seçimleri, deneyimleri ve genel iş doyumunu mesleki başarı ile ilgili algıları veya içsel mesleki yönelimlerine göre oluşmaktadır. Kişinin mesleki yönelimi iş deneyimini, iş doyumunu artırmaktadır. Yetenek tabanlı işlerin mesleki yönelime ve iş başarısına olumlu etkileri bulunmaktadır (Coetzee, Bergh ve Schreuder, 2010). Mesleki yönlendirme, bireylerin işlerine daha fazla özen göstermesine neden olmaktadır. Bu kişiler başarılarını sadece parasal kazanca değil, mesleki gelişmeye ve uzmanlaşmaya da bağlamaktadır (Heslin, 2005). Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını besleyen bir eğitim ortamı sağlandığında, sadece yüksek başarı düzeylerini elde edilmekle kalmaz, aynı zamanda ülkenin büyüme, gelişme ve refaha ulaşmasında katkı sağlanır (Deci ve Ryan, 2002).

Genel eğitim ve mesleki eğitimin mesleki başarı açısından sonuçlarının değerlendirilmesinde iki görüş bulunmaktadır. Mesleki eğitim lehine olan görüş, mesleki eğitimin işe yönelik becerileri geliştirme ve iş bulma konusundaki önemine vurgu yapmaktadır. Mesleki eğitime ağırlık veren ülkelere en temel örnek Almanya'nın dual sistemidir. Genel eğitim lehine olan görüş ise matematik, iletişim ve literatür gibi genel eğitim programlarında sunulan temel bilgilerin, özelleşmiş becerilerin kısa sürede eskimesi ve iş bulabilirliğin saha çok temel bilgileri güçlendirerek artırılabilceğini savunmaktadır (EURYDICE /CEDEFOP, 2013). Genel eğitime ağırlık veren ülkelere en temel örnek Amerika'dır. Mesleki ortaöğretim azaltılıp genel eğitim güçlendirilmiştir.

Okullarda mesleki rehberlik, doğru biçimde uygulandığında, öğrencilerin motivasyonunun artması, okul bitirme oranlarının yükselmesi, öğrenme kalitesinin iyileşmesi ve eğitim ve öğretim sistemleri yatırımlarından daha yüksek getiri elde edilmesi gibi sonuçların alınması beklenmektedir (Watts, 2013; CEDEFOP 2008). Eğitim sisteminde normalin üzerinde mesleki yönlendirmesi olan ve okuldan ayrılan öğrenciler, piyasaya hızlı bir şekilde girebilmektedirler. Ancak bu tür eğimsel sistemlerde düşük sınıftaki öğrenciler için daha az seçenek bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin performans ile ilgili girdilerin standartlaştırılmasının negatif etkileri görülmektedir. Daha özerk okullar öğrencilerin performansını artırmaktadır (Bol ve Van de Werfhorst, 2013). Diğer yandan mesleki eğitimin, genel eğitime göre eğitimden iş hayatına geçişi daha fazla kolaylaştırdığı da vurgulanmaktadır. Avusturya, Almanya ve İsviçre gibi ülkeler iş piyasası beklentilerini daha iyi karşıladığı görülmektedir (Ryan, 2001, Steedman, 2005: akt: EURYDICE /CEDEFOP, 2013).

Bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, kendilerine en uygun eğitim alanını ve mesleği seçebilmeleri için, bu yöndeki yetkinliklerinin arttırılması da çok önemlidir. Kuzgun'a (2000: akt: Bozgeyikli, 2008) göre orta öğretimde sağlıklı bir yönelim veya yönlendirmenin yapılabilmesi için öğrencinin çok erken yaşlarda bu alanda eğitilmesi gerekir. (EURYDICE / CEDEFOP, 2013).

Son yirmi yıl boyunca yapılan araştırmalar (Hackett ve Betz, 1989; Lent, Brown ve Larkin, 1984; O'Brien, Martinez-Pons ve Kopala, 1999: akt: Bozgeyikli, 2008), yetkinlik algısının öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri alanla ilgili seçimlerini ve meslek tercihlerini etkilediğini göstermektedir (Bozgeyikli, 2008). Nuyen (2011), üniversite öğrencilerinin mesleki yönlendirme çalışmalarının problem çözme becerileri ve meslek yetkinlik algılarını incelediği grup çalışması sonucunda mesleki rehberliğe katılanlar, mesleki karar verme konusunda olumlu değişimler göstermiştir. Conkel (2010), mesleki olgunluk, mesleki araştırma, öz savunma becerileri, enstrümental ve duygusal destek gibi çevresel desteklerin, mesleki karar verme çabalarını ve mesleki kararlarının sonuçları ile ilgili beklentileri olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Mesleki rehberlik ve yönlendirme konusunda dünyadaki ve Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde mesleki rehberlik konusunda iyileştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan reformlarda bazı eksiklikler gözlenmektedir. Personel sıkıntısı, personelin iş piyasası konusunda yetersiz kalması, hizmetlerin bölünmesi ve kaynak yetersizliği ile tavsiyelerin nesnel olmaması mesleki yönlendirme girişimlerinin yetersiz olmasına neden olmaktadır (OECD, 2010).

Mesleki rehberlik hizmetinin sunumu konusunda koordinasyon eksikliği bulunmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için mesleki rehberlik ve yönlendirme çalışmalarında rol dağılımı yapılmalı ve işbirliğinin sağlanması gerekmektedir. yapılan çalışmada mesleki eğitimde en büyük sorumluluğu merkezi otoritenin aldığı görülmektedir. Bu alanda bölgesel ve yerel otoritelere de yer verilmektedir; ancak bölgesel ve yerel otoritelerle işbirliği ve bilgi alış verişi için ortak bir veri tabanının oluşmadığı görülmektedir. Öğrenme çıktıları bilgi talebi açısından paylaşılmalıdır. Öğrenme çıktılarının ulusal uygulamasına ilişkin daha ayrıntılı çalışma ve ortak bir dil gereklidir (Adam, 2004).

Mesleki rehberlik açısından en büyük eksikliklerden biri bu konuda bakanlık çalışmalarının yeterli olmaması ve merkeziyetçi yönetimden kaynaklanan sorunlardır. Türk Eğitim Sisteminin Avrupa Birliğine üye ülkelerin eğitim sistemlerine uyumunu sağlamak için mesleki eğitim sisteminin her kademesinde düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Öncelikle mesleki eğitimde rehberlik konusunda yerleşmenin yerel otorite ve belediyelerin sorumluluk alması önemlidir. Türkiye'de öğrencilerin mesleki eğitim konusunda danışmanlık alabileceği, okullarla işbirliği halindeki kurumlar oldukça sınırlıdır.

Mesleki eğitimde öğrencilere iyi bir rehberlik yapabilmenin yolu piyasa beklentilerine uygun programlar sağlamaktır (OECD, 2010). Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme hizmetleri işgücü piyasası ihtiyaç analizlerine dayandırılmalı, Eğitim-öğretim sistemleri ve iş piyasası arasındaki bağlantılar güçlendirilmelidir (MEB, 2012, Watts, 2013). İkili eğitim yaklaşımları gibi iş tabanlı eğitim, gençlerin işsizliğini azaltmayı, işe geçişi desteklemeyi ve iş piyasasının beceri ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlamalıdır (European Commission, 2012). Okulların mesleki eğitim konusunda büyük sorumluluğu olduğu görülmektedir. Mesleki

eğitime yönlendirmenin yeterli biçimde yapılabilmesi için okul- iş yeri işbirliğinin sağlanabilmesi gerekir. Literatürde okul-iş yeri işbirliğinin sağlanabildiği Almanya Hollanda gibi ülkelerde mesleğe geçişin daha hızlı olduğu görülmektedir (EURYDICE /CEDEFOP, 2013; OECD, 2012). Okul-işyeri bağlantısı konusunda Türkiye’de eksiklikler bulunmaktadır. Türkiye’de mesleki eğitim ile ilgili yapılan program öğrencileri yükseköğretime hazırlama amacındadır. Bu programlar, öğrencilerin mesleki yönden gelişmelerine katkı sağlama açısından yetersizdir. Bu açıdan ülkemiz, piyasanın talep ettiği kalifiye eleman yetiştirme konusunda sıkıntı çekmektedir. Avrupa ülkelerinde okullarla işyerleri arasında güçlü bağlar kurulduğu, meslek okullarından mezun olanların iş hayatına atılabildiği görülmektedir. Bu durum ülkemize de uyarlanmalıdır. Çıraklık sağlanmasını teşvik etmek amacıyla, kamu fonları ve sektörler işbirliği yapmalıdır. Mesleki Eğitim ve Öğretimde yatırımı artırmak, aynı zamanda yeterli ekipman ile desteklemek gerekmektedir (European Commission, 2012). Öğrene çıktıkları incelendiğinde Çek Cumhuriyeti, Almanya, Hollanda gibi ülkelerde öğrencilerin mezun olduktan sonra işe yerleşme ihtimalleri çok yüksektir. Çıraklık uygulamalarının akademik yönden ilerleyemeyen öğrencilerin sistem dışına itilmesinin önüne geçmesi beklenmektedir. Bununla birlikte uygun yaşa gelen öğrencilere çıraklık imkânı sağlanmaktadır. Birçok Avrupa ülkesinde öğrenciler, ilköğretimi tamamlayamasalar bile bir çıraklık programına yerleştirilebilmekte, böylece üretken olmaları sağlanabilmektedir. Böylece okul terk etme oranı azalıp, mezuniyet oranlarının artması yoluyla eğitim ve öğretim sistemlerinin etkililiği artmış olur.

Eğitimcilerin güncel eğitim metodlarını yeterince kullanmalarının sağlanması için uluslararası projelerden faydalanmaları sağlanmalıdır (MEB, 2012). Ayrıca okullara mesleki yönlendirme ile ilgili karar noktasında yardımcı olabilecek kaynaklar sağlanmalıdır (OECD, 2010). Okullarda öğrencilerin meslek seçiminde uzman öğretmenlerin görev alması önemlidir. Öğretmenler, öğrencilere işbirlikçi öğrenme fırsatları oluşturarak istenen davranışı için anlamlandıran geri bildirim sağlayarak, onlara daha fazla seçenek sağlayarak öğrencilerin kendi kararlarını vermelerini sağlayabilmelidir (Deci ve Ryan, 2002). Ancak mesleki yönlendirme personelinin çoğunlukla bu konuda yeterli eğitim almamış olması, personelin öğrencilere iş çeşitleri, mesleki beklentiler ve öğrenme fırsatlarını sağlamak konusunda yardımcı olamamasına neden olmaktadır (Watts, 2009).

Mesleki yönlendirmenin piyasa koşulları konusunda deneyimli fakat psikolojik danışmanlıktan ayrı uzman kişilerce yapılması gerekmektedir. Her düzeyde okul liderleri, öğretmen eğitimcilerini tüm öğretim mesleğinde yer alanların mesleki profilini güçlendirmek gerekmektedir (European Commission, 2012). Mesleki rehberliğin okulu ziyaret eden ajanslar tarafından sağlanması gerekmektedir. Mesleki yönlendirme programları gelişimsel bir yaklaşımla müfredata entegre edilmelidir. Mesleki yönlendirme programları okul personeli dışında topluluk üyelerini de kapsamalı, topluluk üyelerinin okul örgütlerinin müfredat, kaynak tahsisi ve öğretmen yeterliliklerine anlamlı katkıları olabilecektir (OECD, 2004). Türkiye’de de bu sorun yaşanmakta; mesleki rehberlik eğitiminin verilmesi için personel ihtiyacını karşılayabilecek düzeyde yetişmiş öğretmen eksikliği sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatürde, öğrencilere erken yaşlarda mesleki yönlendirme yapılmasının gerekliliğine yer verilmiştir (EURYDICE /CEDEFOP (2013; Deci ve Ryan, 2002; Furlong ve Biggart, 1999).

Mesleki yönlendirmenin güçlü olduğu ülkelerde iş piyasasına geçiş % 14 daha hızlı olmaktadır (EURYDICE /CEDEFOP, 2013). Bu nedenle okullarda öğrencilere erken yaşlardan itibaren mesleki yönlendirme yapılmalıdır. Okul sistemlerinde öğrenci merkezli daha güçlü ama daha esnek mesleki yönlendirmeye destek verilmelidir. Okullar, öğrencilerin gelişimsel aşamalarına uygun biçimde mesleki eğitim ve rehberlik yaklaşımını benimsemelidir (Dabula ve Makura, 2013). Okullar aynı zamanda mesleki eğitim ve yönlendirmenin tüm öğrencilerin eğitimlerinin bir parçası olmasını sağlayacak yaklaşımları benimsemelidir. Mesleki rehberlik programları, öğrenenlerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmalı ve uygulanmalıdır (Euvrard 1996:akt: Dabula ve Makura, 2013).

Eğitim sistemleri içinde öğrenme çıktılarının mesleki yönlendirme için kullanılması gerekmektedir. Avrupa ülkeleri mesleki eğitim sistemini oluşturmak için eğitim çıktılarını ve piyasa beklentilerini değerlendirmektedir.

Almanya, Avusturya, Danimarka, Hollanda gibi bazı Avrupa ülkelerinde mevcut ve gelecekteki becerileri ihtiyaçları ile uyum mekanizmaları olduğundan eğitimleri daha fazla talep odaklıdır (European Commission, 2012). Fransa’da ise okullarda biçimlendirici değerlendirme sonuçları temelinde çalışan “ihtiyaç-temelli gruplar” kurulmuştur (OECD, 2011).



## Kaynaklar

- Adam, S.(2004). Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing ‘learning outcomes’ at the local, national and international levels. United Kingdom Bologna Seminar, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre)Edinburgh, Scotland.
- Bol T., Van de Werfhorst H. (2013). The Measurement of Tracking, Vocational Orientation, and Standardization of Educational Systems: a Comparative Approach. AIAS, GINI Discussion Paper 81.
- Bozgeyikli, H. (2008). Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 36-58.
- CEDEFOP (2008). Hayat Boyu Rehberlik İçin Ulusal Politika Kurulması ve Geliştirilmesi. Politika Yapıcılar ve Paydaşlar için Bir Kılavuz. Cedefop, Avrupa Topluluklarının Resmi Yayınlar Bürosu.
- Coetzee, M., Bergh, Z., & Schreuder, D. (2010). The influence of career orientations on subjective work experiences. *SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur* 8, 1.
- Conkel, Z (2010) *Promoting Viable Career Choice Goalsthrough Career Decision-Making Self-Efficacy and CareerMaturity in Inner-City High School Students: A Test of Social Cognitive Career Theory*. Pro Quest LLC”. Doktora tezi, University of Minnesota.
- Coetzee, M., Bergh, Z., & Schreuder, D. (2010). The influence of career orientations on subjective work experiences. *SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur*, 8(1).
- Dabula, P. ve Makura, A.H. (2013). High School Students’ Perceptions of Career Guidance and Development Programmes for University Access. *Int J Edu Sci* 5(2), 89-97.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., (2002). The paradox of achievement: the harder you push, the worse it gets. In: J. Aronson, ed. *Improving academic achievement: Contributions of social psychology*. New York: Academic Press, 59-85.
- Duman, H., Özpeynirci, R. Ve Bezirci, M. (2005). Bilgi çağının değiştirdiği 21. yüzyılın rekabet anlayışına bağlı olarak geleneksel muhasebeden stratejik muhasebeye. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 2(5).
- European Commission (2012). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. <[http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf)>. [10 Ocak 2014].

- EACEA/Eurydice (2010). New skills for new jobs: policy initiatives in the field of education. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, (2012). Key Data on Education in Europe 2012. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2011). Description of education systems in Europe. (Country Reports). <<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/> [30.12.2013].
- Eurydice (2012). Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf)>. [30.12.2013].
- Eurostat (2011). Education Statistics. [Online] <[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Education\\_statistics](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Education_statistics)>. [10 Ocak 2014].
- Eurostat (2012). Statistics: Education and Training. <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>>. [10 Ocak 2014].
- Furlong, A., ve Biggart, A. (1999). Framing ‘Choices’: a longitudinal study of occupational aspirations among 13- to 16-year-olds. *Journal of Education and Work* 12(1), 21-35.
- EURYDICE /CEDEFOP (2013). Labour market outcomes of vocational education in Europe. evidence from the European Union labour force survey. <[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5532\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5532_en.pdf)>. [02.01.2014].
- Euroguidance (2012). 2012 yılı mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri çalıştay raporu. Euroguidance, Ankara.
- Gibbs, R., Poskitt, J. (2010). Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review. Report to the Ministry of Education. Ministry of Education, New Zealand. <[http://www.educationcounts.govt.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0010/74935/940\\_Student-Engagement-19052010.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0010/74935/940_Student-Engagement-19052010.pdf)> [11 Ocak 2014].
- Heslin, P.A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior* 26, 113–136
- Joseph Ojo, B. ve Eunice Olufunmilayo, O. (2013). Effects of group guidance and counselling techniques on students’ vocational maturity in Ekiti State secondary schools, Ekiti State, Nigeria. *European Scientific Journal* October 9(29), 1857 – 7881.
- Lavonen, J. vd.(2008). Students’ motivational orientations and career choice in science and technology: a comparative investigation in Finland and Latvia. *Journal of Baltic Science Education* 7(2), 86-102.
- Lazarus, K.U. ve Ihuoma, C. (2013). The Role of Guidance Counsellors in the Career Development of Adolescents and Young Adults with Special Needs. *British Journal of Arts and Social Sciences* 16(1), ISSN: 2046-9578.
- Manitoba (2004). Manitoba Education, Citizenship and Youth and Manitoba Advanced Education and Training Cataloguing in Publication Data. The Role of Guidance in Post Secondary Planning: Findings for Manitoba. Ministers of Manitoba Education, Citizenship and Youth and Manitoba Advanced Education and Training.
- MEB (2012). Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi. TİSK - HBÖ Çalışma Grubu

- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî Ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi Ve Eylem Planı 2013-2017. <[http://mtegm.meb.gov.tr/dosyalar/MTE\\_Strateji\\_Belgesi\\_ve\\_Eylem\\_Planı\\_TASLAK\\_10.05.2013.pdf](http://mtegm.meb.gov.tr/dosyalar/MTE_Strateji_Belgesi_ve_Eylem_Planı_TASLAK_10.05.2013.pdf)> [2 Ocak 2014].
- Mosberger, B. vd. (2012). Grup Ortamında Uluslararası Mesleki Yönlendirmede Yöntemler El Kitabı. NAVIGUIDE Grup Ortamında Mesleki Yönlendirmede Uluslar arası Yöntem Veri Seti. Lifelong Learning Programme. Abif – Analysis Consulting and Interdisciplinary Research Einwanggasse, Vienna.
- Nuyen,J. (2011) *Impact of Group Intervention on Problem-Solving and Self-Efficacy in Career Decision-Making*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, DrexelUniversity.
- OECD (2003). Education Policy Analysis. Career Guidance: New Ways Forward. (Chapter 2). OECD Publishing. Doi: 10.1787/epa-2003-en
- OECD (2004). *Career guidance and public policy bridging the gap*. OECD publishing. ISBN-92-64-10564-6, Paris, France.
- OECD (2011). Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Country Reviews and Country Background Reports. <<http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>>. [2 Ocak 2014].
- OECD (2010), *Career guidance, in Learning for Jobs*, OECD Publishing.
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Ültanır, E. (2012). The factors affecting career guidance and current status of career guidance services in Turkey. Problems of Education In The 21. Century 48, 135-147.
- Yeşilyaprak, B. (2012). The paradigm shift of vocational guidance and career counseling and its implications for Turkey: an evaluation from past to future. *Educational Sciences: Theory & Practice* 12(1),111-118.
- Watts, A.G. (2013). Career Guidance and Orientation. Revisiting global trends in TVET Reflections on theory and practice (Chapter 7). UNESCO-UNEVOC International Centre. International Centre for Technical and Vocational Education and Training. ISBN 978-92-95071-57-5.

*İletişim:*

*Işıl Gülmez*

*Karamürsel Anadolu Lisesi*

*Kocaeli, Türkiye*

*E-posta: isilgulmez@yahoo.com*



## Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Akademik Sahtekârlık<sup>1</sup>

**YUNUS EMRE ÖMÜR**

*Yıldız Teknik Üniversitesi*

**RECEP AYDIN**

*Düzce Mesleki Eğitim Merkezi*

**TÜRKAN ARGON**

*Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

**Özet:** Bu çalışmada; öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları ile akademik sahtekârlık eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelenmektedir. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele örneklem alma yöntemi uygulanarak 825 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının hem akademik sahtekârlık eğilimleri ( $\bar{x}=2,86$ ) hem de olumsuz değerlendirilme korkuları ( $\bar{x}=2,66$ ) orta düzeydedir. Çalışmada akademik sahtekârlık eğilimleri ölçeği ile olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği bazı kişisel değişkenlere göre anlamlı fark göstermektedir. Öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarıyla, olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği arasında düşük düzeyde ilişki söz konusudur.

 **Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, akademik sahtekârlık, olumsuz değerlendirilme korkusu, kopya, intihal.

## Relationship Between Prospective Teachers' Fear of Negative Evaluation and Their Academic Dishonesty Tendencies

**Abstract:** This study investigates the relationship between teacher candidates' fear of negative evaluation and their level of academic dishonesty. The universe of the study consists of 4469 teacher candidates enrolled at Abant İzzet Baysal University in 2012-2013 educational year. 825 prospective teachers have participated in the study. In the study, basic random sampling model has been utilized. Academic dishonesty scale and fear of negative evaluation scale have statistically differed according to some demographic variables. In the study, statistically significant differences between subscales of academical dishonesty scale and fear of negative evaluation scale have been observed.

 **Keywords:** Teacher candidate, academic dishonesty, fear of negative evaluation, cheating, plagiarism.

 **Atıf için/cite as:**

Ömür, Y. E., Aydın, R., & Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları ile akademik sahtekârlık eğilimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 5(9), 131-149.

## Akademik Sahtekârlık

Akademik sahtekârlık, bireyin kendi bilgisini sınarken başvurduğu yasadışı ve etik dışı davranışlardır (Ikupa, 1997; akt: Küçüktepe, 2011). Lin ve Wen (2007) akademik sahtekârlığı, öğrencinin öğrenme sürecindeki daha yüksek notlar almak ya da belirli çıkarlar elde etmek amacıyla eşitlik ve adalet prensiplerini ihlal eden kopya çekmek, ödevleri kopyalamak ve intihal gibi davranışlarının tümü olarak tanımlamışlardır. Görüldüğü gibi akademik sahtekârlık olarak adlandırılacak eylemlere, sınavlarda kopya çekmek, ödev ve projelerde izinsiz veya kaynak göstermeden alıntılar kullanmak, başkasının yaptığı çalışmayı kendisi yapmış gibi sunmak gibi eylemler girmektedir. Colnerud ve Rosander (2009) da akademik sahtekârlığı kopya çekmek, izinsiz işbirliğinde bulunmak (ödev veya projelerde ilgisiz kişilerden yardım almak) ve intihal ve uydurmalar yapmak üzere üç başlık altında toplamışlardır.

Budavranışlardan kopya çekmek, Büyük Türkçe Sözlük'te genellikle yazılı sınavlarda soruları cevaplamak için bir kaynağa gizlice bakmak olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin kopya çekme gayret ve faaliyetleri eğitim ve öğretim uygulamalarının gerçekçi olarak değerlendirilmesini engelleyen önemli değişkendir (Seven ve Engin, 2008). Kopya çeken bir öğrenci, eğitim öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesindeki nesnelliği olumsuz yönde etkilerken, aynı zamanda ahlaki olmayan bir davranış da sergilemektedir. Her ne kadar ahlakilik göreceli bir kavram olsa da kopya çekmenin haksız bir çıkar sağlamasından dolayı, ahlak dışı bir davranış olduğu inkar edilemez bir gerçektir. Nitekim Whitley (1998) yaptığı araştırmada kopya çekmeye karşı negatif bir tutum sergileyen öğrencilerin yakalanma riskinin az olduğu durumlarda bile kopyaya başvurmadıklarını ortaya koymuştur. Bir diğer deyişle kopya çekmeyi ahlaki açıdan doğru bulmayan öğrenciler, ellerine fırsat geçtiği durumlarda bile kopyaya başvurmamaktadırlar. Bu noktada, kopya çekme eyleminin ardında yatan motivasyon önem kazanmaktadır. Seven ve Engin'in (2008) yaptıkları bir araştırmanın sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerini kopya çekmeye iten nedenler; yüksek not alamama kaygısı, bu eylemi bir hobi olarak görmeleri ve dersten kalma korkusu olarak sıralanmıştır. Konuyla ilgili önceki araştırmalar incelendiğinde de düşük not alan öğrencilerin, yüksek not alanlara kıyasla kopyaya daha çok başvurdukları ortaya konulmuştur (Swift ve Nonis, 1998; Marsden ve ark., 2005; Coşkan, 2010; Akdağ ve Güneş, 2002).

Kopya çekme eyleminin bütün eğitim kurumlarında kabul edilemez bir davranış olmasının yanısıra, eğitim fakültesi öğrencilerinin kopyaya yönelik tutumları ayrı bir önem kazanmaktadır. Meslek yaşamlarına başladıklarında asıl amaçları, öğrencileri üzerinde olumlu yönde davranış değişikliği sağlamak olacak olan öğretmen adaylarından beklenenlerden biri de, öğrencilerine belli ahlaki değerleri kazandırmak olmalıdır. Bu noktada eğitim fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve eğilimlerini ele almış çalışmalar incelendiğinde her ne kadar kopya çekmeyi doğru bulmasalar da, kendilerinin de zaman zaman kopya çektikleri görülmüştür (Yangın ve Kahyaoğlu, 2009; Seven ve Engin, 2008; Eraslan, 2011). Topsakal'ın (2011) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları ise disiplin cezalarının, siyasi içerikli suçlardan sonra en fazla kopya çekme suçuna verildiğini göstermektedir. Demir'in (2011) yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre de kopya çekme eylemi, eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek hayatlarında karşılaşmak istemedikleri öğrenci davranışları arasında yer almaktadır. Buna rağmen eğitim fakültesi öğrencilerinin kopyaya başvurmaları, ahlaki değerlere bağlı öğretmen yetiştirme konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır. Çünkü üniversitede kopya çeken öğrencilerin, bu eylemlerini meslek hayatlarında da devam ettirmeleri muhtemeldir (Swift ve Nonis, 1998).

Akademik sahtekârlık olarak sınıflandırılan bir diğer eylem de intihaldir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle ve internete erişimin yaygınlaşmasıyla birlikte bilgiye ulaşım, bilginin kullanımı ve aktarımı oldukça kolay bir hale gelmiştir. Bu durumun sebep olduğu ve üzerinde durulması gereken problemlerden biri de intihaldir. Büyük Türkçe Sözlükte 'aşırma' olarak tanımlanan intihal terimini Mallon (1989; akt: Smith, 2005), bir başkasının düşüncesinin ya da eserinin çalınması veya uyarlanması olarak tanımlamış ve intihal yapan kişiyi de hırsız olarak nitelendirmiştir. İntihal de kopya çekmek gibi haksız bir çıkar sağlamanın yanı sıra, orijinal eserin sahibinin emeğine ve fikirlerine karşı işlenmiş bir suç olarak ele alınmalıdır. Park (2004) öğrencilerin gerçekleştirdiği intihal eylemlerini beş ayrı sınıfta ele almıştır. Bunlar;

- 1- Birden fazla kişinin hazırladığı çalışmayı tek bir öğrencinin kendisininmiş gibi sunması.
- 2- Kendisinin olmayan bir çalışmayı öğrencinin kendisininmiş gibi sunması (Öğrencinin başkasının yaptığı çalışmayı satın alması ya da başkasının çalışmasını sunması)

- 3- Birden fazla ders için aynı ya da büyük ölçüde benzer çalışma sunması,
- 4- Başka bir çalışmayı uygun bir şekilde atıfta bulunmadan aynen kopyalaması ya da aynı ifadeyi farklı cümlelerle yazması.
- 5- Başka bir öğrencinin çalışmasını, o öğrencinin bilgisi ve rızası dahilinde ya da bilgisi ve rızası olmadan sunması, şeklindedir.

Maurer ve arkadaşları (2006) intihalin her zaman kasten yapılmadığını istemeden ve kazara da olabileceğini belirterek intihali dört kategoride ele almışlardır. Bunlar *kazara yapılan intihal* (yetersiz bilgiden kaynaklanan intihal), *istemeden yapılan intihal* (ulaşılabilir bilginin çokluğundan dolayı kişinin düşüncelerinin etkilenmesi ve bir başkasının çalışmasında karşılaştıklarını kendi cümleleri zannederek yazması), *kasıtlı yapılan intihal* (eser sahibine gerekli ve tam atıfta bulunmadan eserinin bir kısmını ya da tümünün kopyalanması), *kendi kendine yapılan intihal* (kişinin bir çalışmasında daha önce yaptıklarını başka bir çalışmasında atıf yapmadan kullanması) şeklinde intihallerdir.

Yapılan sınıflandırmalar bağlamında düşünüldüğünde etik olarak üzerinde durulması gereken intihal türü kasıtlı yapılan intihaldir. Akademik çalışma prensiplerini edinmemiş, alıntı ve atıf yapma kurallarını bilmeyen öğrencilerin yaptıkları intihal ahlak dışı bir davranış ve suç olarak ele alınmayabilir. Bu durumda intihal eylemlerinin altında yatan sebepler arasında kişisel olanların yanı sıra kurumsal olanlar da aranmalıdır. Eğer öğrencinin devam ettiği eğitim kurumu ya da öğretim elemanı, öğrenciye akademik sahtekârlığa karşı bir bilinç kazandırmaya yönelik her hangi bir çalışma yapmamışsa ya da ödevlerin sunumunda intihale ilişkin bir talepte bulunmamışsa o öğrencide intihale başvurma eğiliminin yüksek olmasının olası bir durum olması düşünülmektedir. Nitekim Ersoy ve Özden'in (2011) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim elemanının sadece ödevin yapılıp yapılmadığına önem verdiği esnek durumlarda, internetten kopya ödev yapma veya internette bulunan ödevleri kullanma eğilimlerinin arttığı gözlemlenmiştir.

### **Olumsuz Değerlendirilme Korkusu**

Öğretmenlik mesleğinin esas ilgi alanının bireye kazandırılacak davranışlar olmasından dolayı, nitelikli olarak tanımlanabilecek bir



öğretmenin, ahlaki değerlerin yanı sıra bazı sosyal yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin nesnesi, sosyal bir varlık olan insandır. Bu sebepten dolayı meslek hayatı boyunca sosyal etkileşimin üst düzeyde olduğu bir ortamda çalışan öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri de mesleki başarılarını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Sosyal kaygı olarak da bilinen sosyal fobi terimi Dilbaz (1997) tarafından, kişinin başkalarının değerlendireceği birden çok durumdan sürekli korkma; aşağılanacağı, utanç duyacağı ya da gülünç duruma düşecek biçimde davranacağından korkma durumu olarak tanımlanmıştır. Temel özelliği, bireyin başka insanlar önünde olumsuz değerlendirilip aşağılanacağı, rezil olacağı konusunda aşırı ve sürekli bir korku duymasındır (Çetin ve ark., 2010). Sosyal ve değerlendirici ortamlarda, sosyal kaygısı olan bireyler için öncelikli tehdit unsuru kişinin hitap ettiği kitledir ve öncelikli sonuç ise bu kitlenin kişiyi olumsuz değerlendirmesidir (Rapee ve Heimberg, 1997). Olumsuz değerlendirilme korkusu taşıyan bir birey topluluk içindeyken sürekli yanlış bir şey yapıp, çevresindekilerin olumsuz değerlendirilmesine maruz kalacağından çekinir ve bu durum da sosyal ortamlarda rahat davranmasına engel olarak kendini ifade etmesini güç hale getirebilir. Olumsuz değerlendirilme korkusu olan bireylerin hayatlarını olumsuz yönde etkileyen bir diğer korku da bu kaygılarının sosyal çevreleri tarafından fark edilmesidir. Sosyal kaygının neden olduğu sonuçlar; okulda başarısızlık, mesleki başarısızlık (bir işte çalışmama), becerilerinin altında bir işte çalışma, kariyer (yükselmeyi düşünmeme), toplumsal etkileşimde kısıtlılık, karşı cinsten biriyle olamama, arkadaşlık kurup bunu sürdürememe, yaşamını sürdürmek için finansal bağımlılık, gereksiz tıbbi incelemeler ve farklı problemlere yönelik tedavi arayışları ve buna bağlı artan maliyet, kaygıyı yatıştırmak için alkol ve ilaç kullanma, depresyon, agorafobi, intihar düşünceleri ve intihar girişimi olarak sıralanmaktadır (Yıldırım ve ark., 2011). Olumsuz değerlendirilme korkusu yüksek olan bir öğretmen de, gösterebileceği performansın ve çabanın çok daha altını göstereceği için vasat bir öğretmen olmaktan öteye gidemeyecektir. Mesleği sürekli sosyal olmayı gerektiren bir öğretmen, eğer sınıfı içerisinde öğrencilerinin kendisini olumsuz değerlendireceğinden çekinirse, sergilemesi gereken birçok davranışı sergileyemeyecek, bu durum da öğretmen profesyonelliğini ve performansını olumsuz etkileyen bir etken olacaktır.

Meslek ve başarı kavramlarının, toplumda birer statü ölçüsü olarak algılanmasından dolayı bireylerin akademik becerilerinin notlar ile ifade edilişi, birçok üniversite öğrencisi için oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Bu önemin de insanın sosyal bir varlık olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü birey için kendi düşünce ve tutumları kadar dahil olduğu sosyal çevrenin kendisine ilişkin algıları da ister istemez önem kazanmaktadır. Akademik başarısı kişinin sosyal bir çevreye kabulünü ve o çevrede varlığını sürdürmesini etkileyen tek faktör olmamakla birlikte, bir etken olabilir. Akademik başarısı istenilen düzeyde olamayan bir öğrenci ise, bazı durumlarda bunun rahatsızlığını hissedebilir ve bundan kaynaklanan bazı problemler yaşayabilir. Bozdoğan ve Öztürk'ün (2008) öğretmen adaylarının kopya çekme sebeplerini ortaya çıkarmaya yönelik yaptıkları bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarını kopya çekmeye iten sebeplerden birinin de, okulu uzatma ve çevresine ve ailesine rezil olma korkusu olduğu görülmektedir. Bu ve benzeri endişeler içinde olan öğrencilerin, onaylamasalar bile çevrenin takdirini kazanmak ve sosyal çevrelerindeki yerlerinin korumak ve daha da sağlamlaştırmak amacıyla kopya çekmek ve intihal yapmak gibi akademik sahtekârlık olarak tanımlanan eylemleri gerçekleştirebilecekleri düşünülmüştür. Bu doğrultuda da akademik sahtekarlık davranışları sergileyen öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları önem kazanmaktadır. Öğretmen adaylarının çevrenin baskısından kurtulmak ve sosyal çevrelerindeki yerlerini korumak, sağlamlaştırmak ve küçük düşmemek adına akademik sahtekarlık olarak adlandırılacak davranışlarda bulunabilecekleri olası bir durumdur.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları ile akademik sahtekarlık eğilimlerine yönelik görüşlerini belirleyerek bu iki değişkene yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu doğrultuda araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının;
  - a. Olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri nedir?
  - b. Akademik sahtekarlık eğilimleri nasıldır?

2. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri ve akademik sahtekarlık eğilimleri kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, bölüm, not ortalaması, öğretim türü) anlamlı fark ortaya çıkarmakta mıdır?
3. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri ve akademik sahtekârlık eğilimlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olup, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002). Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları ile akademik sahtekârlık eğilimlerine yönelik görüşleri ve bu iki değişkene yönelik görüşleri arasındaki ilişki var olan şekliyle belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2012- 2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evren kapsamında toplam 4469 öğretmen adayı bulunmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının tamamına ulaşamayacağı ve elde edilen sonuçların bütün öğretmen adaylarına genellenebilmesi için örneklem alma yoluna gidilmiş, basit rastgele örneklem alma yöntemi kullanılmıştır. 1100 öğretmen adayına ölçek dağıtılmış, 958 adet ölçek geriye dönmüştür. 133 ölçek çeşitli sebeplerle (boş madde, kişisel bilgilerdeki eksiklikler vb.) değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu doğrultuda gönüllü olarak katılım sağlayan 825 öğretmen adayı bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adayların %34'ü (n=284)erkek, %66'sı (n=541)kadındır. Öğretmen adaylarının %68'i (n=564) I. öğretim öğrencisi iken, %32'si (n=261) II. öğretim öğrencisidir. Not ortalamalarına

bakıldığında %15'inin (n=122) 1-2 arasında, %69'unun (n=571) 2-3 arasında, %16'sının ise (n=132) 3-4 arasında not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının %16'sı (n=130) İngilizce, %3'ü (n=23) güzel sanatlar, %15'i (n=120) matematik ve fen bilimleri, %28'i (n=231) sınıf öğretmenliği, %16'sı (n=139) Türkçe ve sosyal bilgiler, %22'si ise (n=182) özel eğitim alanında öğrenim görmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada öğretmen adaylarına “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Sahtekârlık Eğilimleri Ölçeği” ve “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu” kullanılmıştır.

### **Akademik Sahtekârlık Eğilimleri Ölçeği**

Ölçek, öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerini belirlemek üzere Eminoğlu ve Nartgün (2009) tarafından geliştirilmiştir. 25 madde, “kopya çekme eğilimi”, “ödev ve proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi-genel”, “araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi”, “atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, hiç (1), kesinlikle katılmıyorum (2), katılmıyorum (3), Kararsızım (4), Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin bütününe yönelik Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90'dır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .88'dir.

### **Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği**

Ölçek, öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkularını ölçmek için Leary (1983) tarafından geliştirilen ve uyarlama çalışmaları Çetin ve arkadaşları (2010) tarafından yapılmış olan bir ölçek formudur. 11 maddeden oluşup, (1) Hiç Uygun Değil, (2) Uygun Değil, (3) Biraz Uygun, (4) Uygun, (5) Tamamen Uygun olarak puanlanan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Tek faktörlü bu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı 0,84'dür. Test-tekrar test kat sayısı .82 ve test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise .83'tür.

Bu araştırmada hesaplanan Cronbach-alpha iç tutarlık katsayıları ise Üniversite Öğrencilerinin Akademik Sahtekarlık Eğilimleri Ölçeği için .45, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu için .69'dur.

### Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 17.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov Smirnow testi yapılmış, normal dağılmadığı saptandığından non-parametrik testler kullanılmıştır. Alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Man Whitney-U, Kruskal-Wallis testi, korelasyon analizi uygulanmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

### Bulgular ve Tartışma

*Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri ve akademik sahtekârlık eğilimleri*

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları ile akademik sahtekârlık eğilimlerine yönelik görüşlerine ilişkin ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

*Olumsuz Değerlendirilme Korku Düzeyleri Ve Akademik Sahtekarlık Eğilimlerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri*

Ölçekler ve alt boyutları	N	$\bar{X}$	SS
Kopya çekme eğilimi	825	2,64	,79613
Ödev ve proje sahtekârlık eğilimi	825	3,00	,42484
Araştırma ve raporlaştırmada sahtekarlık eğilimi	825	2,49	,67207
Atıflarda sahtekârlık eğilimi	825	3,14	,45560
Toplam akademik sahtekârlık eğilimi	825	2,86	,33732
Olumsuz değerlendirilme korkusu	825	2,66	,53890

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimlerinin  $\bar{x}=2,86$ , olumsuz değerlendirilme korkularının  $\bar{x}=2,66$  ortalama puanla orta düzeyde olduğu görülmektedir. Akademik sahtekârlık eğilimi ölçeğine ait alt boyutlara bakıldığında hem atıflarda sahtekârlık eğilimi  $\bar{x}=3,14$  hem de ödev-proje sahtekârlık eğilimleri  $\bar{x}=3,00$  ortalama ile yüksek düzeydedir. Toplumun geleceğine yön verecek olan öğretmenlerin akademik sahtekârlık eğilimi ve olumsuz değerlendirilme korkularına ilişkin bu görüşleri; öğretmenlik mesleğini profesyonellikten uzaklaştıran sebeplerden birisi olarak sayılabilir. Milli Eğitim Temel Kanununda özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanan öğretmenliğin şüphesiz akademik sahtekarlık eğilimlerinden ve olumsuz değerlendirilme korkularından uzak kişilerce icra edilmesi gerekmektedir.

### *Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmen Adaylarının Görüşleri*

**Cinsiyet değişkeni;** Cinsiyet değişkeni için yapılan Man Whitney-U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkuları İle Akademik Sahtekârlık Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan U-testi Sonuçları.*

	Cinsiyet	N	SO	ST	U	p
Kopya çekme eğilimi	Erkek	284	428,91	121809,50	2304,5	,163
	Kadın	541	404,65	218915,50		
Ödev ve proje sahtekârlık eğilimi	Erkek	284	423,57	120292,50	73821,5	,353
	Kadın	541	407,45	220432,50		
Araştırma ve raporlaştırmada sahtekârlık eğilimi	Erkek	284	468,43	133034,00	61080	,000
	Kadın	541	383,90	207691,00		
Atıflarda sahtekârlık eğilimi	Erkek	284	414,68	117768,00	76346	,883
	Kadın	541	412,12	222957,00		
Olumsuz değerlendirilme korkusu	Erkek	284	432,88	122937,00	71177	,082
	Kadın	541	402,57	217788,00		

Tablo 2 incelendiğinde sadece akademik sahtekârlık eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından araştırma ve raporlaştırmada sahtekârlık eğilimleri alt boyutunda erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur

( $U=61080$ ,  $p= .000 < .05$ ). Yapılan analiz sonucunda erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre araştırma ve raporlaştırmada sahtekârlığa daha meyilli oldukları görülmektedir. Benzer bir şekilde Yangın ve Kahyaoğlu (2009) ile Küçüktepe ve Küçüktepe de (2012) erkek öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimlerinin, kadın adaylarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre olumsuz değerlendirilme korkularının da yüksek olduğu bu durumun da onları bu alanda sahtekarlığa ittiği düşünülebilir. Sübaşı da (2007) üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerinin sosyal kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmesi bu durumu desteklemektedir.

*Öğretim türü değişkeni*; Öğretim türü değişkeni için yapılan Mann Whitney-U-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkuları İle Akademik Sahtekârlık Eğilimlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan Man Whitney-U testi Sonuçları.*

	Öğretim Türü	N	SO	ST	U	p
Kopya çekme eğilimi	I. Öğretim	564	412,97	232915	73585	,996
	II. Öğretim	261	413,07	107810		
Ödev ve proje sahtekârlık eğilimi	I. Öğretim	564	408,41	230342,50	71012	,413
	II. Öğretim	261	422,92	110382,50		
Araştırma ve raporlaştırmada sahtekârlık eğilimi	I. Öğretim	564	428,55	241700	64834	,006
	II. Öğretim	261	379,41	99025		
Atıflarda sahtekârlık eğilimi	I. Öğretim	564	420,01	236887,50	69646,5	,210
	II. Öğretim	261	397,84	103837,50		
Olumsuz değerlendirilme korkusu	I. Öğretim	564	425,10	239755	66779	,032
	II. Öğretim	261	386,86	100970		

Tablo 3 incelendiğinde akademik sahtekârlık eğilimleri ölçeğinin alt boyutu olan araştırma ve raporlaştırmada sahtekârlık eğilimlerinde ( $U=64834$ ) ve olumsuz değerlendirilme ölçeğinde ( $U=66779$ ) I. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları ile II. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı fark söz konusudur ( $p= .000 < .05$ ). I. öğretim öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkuları II. öğretim öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu gözle çarpılmaktadır.

Akademik sahtekarlık eğilimlerinin araştırma ve raporlaştırmada sahtekarlık eğilimi alt boyutunda yine I. öğretim öğrencilerinin araştırma ve raporlaştırma konularında II. öğretim öğrencilerine göre daha yüksek eğilimli oldukları söz konusudur. Bilindiği üzere I. öğretim öğrencileri okudukları bölüme, II. öğretim öğrencilerine kıyasla daha yüksek puanlarla girmektedirler. Bu durum onların II. öğretim öğrencilerine göre çevre ve toplum beklentilerinin yarattığı baskıyı daha çok hissetmelerine yol açabilmekte, böylece akademik sahtekarlığı daha yüksek eğilimli olabileceği düşünülmektedir.

*Not ortalaması değişkeni;* Not ortalaması değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkuları İle Akademik Sahtekarlık Eğilimlerinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.*

	Not Ort.	N	$\bar{X}$	sd	$\chi^2$	p	Fark
Kopya çekme eğilimi	1-2	122	462,38	2	8,315	,016	1-2, 1-3
	2-3	571	410,71				
	3-4	132	377,25				
Ödev ve projelerde sahtekarlık eğilimi	1-2	122	409,49	2	,058	,971	-
	2-3	571	412,91				
	3-4	132	416,65				
Araştırma ve raporlaştırmada sahtekarlık eğilimi	1-2	122	456,70	2	22,096	,000	3-1, 3,2
	2-3	571	423,22				
	3-4	132	328,42				
Atıflarda sahtekarlık eğilimi	1-2	122	410,07	2	,453	,797	-
	2-3	571	416,32				
	3-4	132	401,34				
Olumsuz değerlendirilme korkusu	1-2	122	436,65	2	1,415	,493	-
	2-3	571	408,80				
	3-4	132	409,30				

Yapılan analiz sonucunda not ortalaması değişkeninin kopya çekme eğilimi alt boyutunda anlamlı fark oluşturduğunu görülmektedir ( $\chi^2$  (sd=2, n=825) =8,315 , p< .05). Tablo 4’ten de anlaşılacağı üzere not ortalaması düştükçe öğrencilerin kopya çekme eğilimi artmaktadır. Anlamlı farkın kaynağına bakıldığında ise not ortalaması 1-2 arasında olan öğretmen adaylarıyla not ortalaması 2-3 ve 3-4 arasında olan öğretmen adaylarının puanlamalarından kaynakladığı tespit edilmiştir. Araştırma ve



raporlaştırmada sahtekârlık eğilimi alt boyutuna bakıldığında da anlamlı fark ortaya çıkmıştır ( $\chi^2$  (sd=2, n=825) =22,096,  $p < .05$ ). Kopya çekme eğiliminde olduğu gibi not ortalaması ile araştırma ve raporlaştırmada sahtekârlık eğilimi arasındaki ters orantı olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın kaynağına bakıldığında ise not ortalaması 3-4 arasında olan öğretmen adaylarının araştırma ve raporlaştırmada sahtekârlık eğilimleri ile not ortalaması 1-2 ve 2-3 arasında olan öğretmen adaylarının eğilimlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Not ortalaması düşük olan öğrencilerin, not ortalamaları yüksek olan akranlarının elde ettiği akademik başarıyı elde edebilmek için akademik sahtekarlık olarak adlandırılacak davranışlara başvurmaları olası bir durumdur. Akdağ ve Güneş de (2002) eğitim fakültesi öğrencilerinden notları düşük olanlar arasındaki kopya çekme oranının, yüksek olanlara göre daha yukarı seviyelerde olduğunu tespit etmiştir.

*Bölüm değişkeni;* Bölüm değişkeni için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkuları İle Akademik Sahtekarlık Eğilimlerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.*

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>sd</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Kopya çekme eğilimi	İngilizce	130	380,49				
	Güzel sanatlar	23	535,48				
	Matematik ve fen bilimleri	120	423,40	5	19,575	,002	2-1, 2-3 2-6, 2-5
	Sınıf öğretmenliği	231	395,51				6-1, 6-4
	Türkçe	139	381,69				6-5
	Özel eğitim	182	460,00				
Ödev ve projelerde sahtekarlık eğilimi	İngilizce	130	396,03				
	Güzel sanatlar	23	365,17				
	Matematik ve fen bilimleri	120	423,89	5	5,235	,388	-
	Sınıf öğretmenliği	231	423,85				
	Türkçe	139	385,78				
	Özel eğitim	182	431,00				
Araştırma ve raporlaştırmada sahtekarlık eğilimi	İngilizce	130	445,39				
	Güzel sanatlar	23	478,07				
	Matematik ve fen bilimleri	120	373,83	5	12,150	,033	1-3, 3-6 4-6
	Sınıf öğretmenliği	231	394,48				
	Türkçe	139	398,47				
	Özel eğitim	182	442,07				
Atıflarda sahtekarlık eğilimi	İngilizce	130	438,17				
	Güzel sanatlar	23	423,30				
	Matematik ve fen bilimleri	120	411,84	5	4,455	,486	-
	Sınıf öğretmenliği	231	396,83				
	Türkçe	139	393,67				
	Özel eğitim	182	429,77				
Olumsuz değerlendirilme korkusu	İngilizce	130	409,39				
	Güzel sanatlar	23	388,85				
	Matematik ve fen bilimleri	120	390,18	5	2,908	,714	-
	Sınıf öğretmenliği	231	424,50				
	Türkçe	139	401,80				
	Özel eğitim	182	427,64				

Tablo 5 incelendiğinde kopya çekme eğilimleri alt boyutunda anlamlı farkın söz konusu olduğu göze çarpmaktadır ( $\chi^2$  (sd=5, n=825) =19,575,  $p < .05$ ). Anlamlı farkın güzel sanatlar bölümünde okuyan öğrencilerin kopya çekme eğilimleri ile diğer bölümlerde okuyan öğrencilerin eğilimlerinden kaynaklandığı, bunun yanında özel eğitim bölümünde okuyan öğrencilerle İngilizce, Türkçe ve sınıf öğretmenliği okuyan öğrencilerin puanlamaları meydana getirdiği görülmektedir. Burada dikkat çekici olan özel eğitim ve güzel sanatlar bölümünde

okuyan öğrencilerin kopya çekme eğilimlerinin yüksek oluşudur. Buna sebep olarak da güzel sanatlar bölümündeki öğrencilerinin yetenek sınavıyla bölüme girmeleri ve yetenekleri ile mesleklerini icra edecekleri düşüncelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Özel eğitim öğrencilerinin ise olumsuz değerlendirme korkularının diğer öğrencilere göre yüksek oluşu öğrencileri kopyaya iten bir sebep olarak gösterilebilir. Özellikle özel eğitim bölümü öğrencilerinin mesleklerini normal olmayan engelli bireylerin eğitimi ile geçirecekleri gerçeği onların olumsuz değerlendirilme korkularının yükselten bir etken olarak düşünülebilir.

Bir diğer alt boyut olan araştırma ve raporlaştırmada sahtekarlık eğilimi alt boyutunda da anlamlı fark ortaya çıkmıştır ( $\chi^2$  (sd=5, n=825) =12,150,  $p < .05$ ). Farkın kaynağına bakıldığında ise matematik ve fen bilimleri alanı öğrencilerinin eğilimleri ile İngilizce ve özel eğitim öğrencilerinin eğilimleri ve özel eğitim öğrencileri ile sınıf öğretmenliği alanında okuyan öğrenciler olduğu görülmektedir. Matematik ve fen bilimleri alanında okuyan öğrencilerin özellikle araştırma ve raporlaştırmada sahtekarlık eğilimi alt boyutunu düşük puanlamaları dikkat çekicidir. Güzel sanatlar öğrencilerinin bu alt boyutu da yüksek puanladıkları göze çarpan bir diğer husustur.

*Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkuları İle Akademik Sahtekarlık Eğilimlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki*

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları ile akademik sahtekarlık eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkuları İle Akademik Sahtekarlık Eğilimleri Arasındaki İlişki Dağılımı.*

<b>Değişken</b>	1.	2.	3.	4.	5.
1.Kopya Çekçe Eğilimi	1				
2.Ödev ve Projede Sahtekarlık Eğilimi	-,082*	1			
3.Araştırma ve Raporda Sahtekarlık Eğilimi	,280**	,128**	1		
4.Atıflarda Sahtekarlık Eğilimi	,139**	,173**	,255**	1	
5.Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	,076*	,127**	,193**	,057	1

\*\* p< ,01 \*p>,05

Tablo 6 incelendiğinde olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği ile akademik sahtekarlık eğilimleri ölçeğinin alt boyutları arasında ilişki dağılımı gösterilmiş olup boyutlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkilerin olduğu görülmektedir. Olumsuz değerlendirme korkusu ölçeği ile akademik sahtekarlık eğilimleri ölçeğinin bütün alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler mevcuttur. Bu ilişkiler incelendiğinde olumsuz değerlendirme korkusu ile en yüksek ilişkinin araştırma ve raporlaştırmada sahtekarlık eğilimi alt boyutu arasında olduğu ( $r=,193$ ,  $p<.01$ ), bunu ödev ve projede sahtekarlık eğilimi alt boyutu ( $r=,127$ ,  $p<.01$ ), kopya çekme eğilimi alt boyutu ( $r=,076$ ,  $p<.05$ ), atıflarda sahtekarlık alt boyutunun ( $r=,057$ ,  $p<.05$ ) izlediği görülmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları arttıkça araştırma ve raporlaştırmada, ödev ve projede, kopya çekme eğiliminde ve atıflarda sahtekarlık eğilimlerinin de düşük düzeyde arttığı ya da öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları azaldıkça araştırma ve raporlaştırmada, ödev ve projede, kopya çekme eğiliminde ve atıflarda sahtekarlık eğilimlerinin de düşük düzeyde azaldığı söylenebilir. Buradan hareketle olumsuz değerlendirilme korkusunun öğretmen adaylarını hem araştırma ve raporlaştırmada hem de ödev ve proje hazırlamada sahtekarlığa iten sebeplerden biri olduğu söylenebilir. Seven ve Engin (2008) öğretmen adaylarının kopya çekme nedenleri arasında yüksek not alamama ve dersten kalma kaygısı gibi psikolojik etmenler olduğunu tespit ederken, Eraslan ise (2011) öğretmen adaylarının kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmek amacıyla kopya çektiklerini tespit etmiştir.

## Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hem akademik sahtekârlık eğilimleri ( $\bar{x}=2,86$ ) hem de olumsuz değerlendirilme korkuları ( $\bar{x}=2,66$ ) orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel değişkenlerden cinsiyet değişkeni akademik sahtekarlık açısından araştırma ve raporlaştırmada anlamlı fark ortaya çıkarmış, erkek öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilimlerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Not ortalaması değişkeni açısından düşük not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının, bölüm değişkeni açısından özel eğitim ve güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin özellikle kopya çekme ve araştırma raporlaştırmada akademik sahtekarlığa daha meyilli oldukları göze çarpmaktadır. Bu durumun nedeni güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin yetenek sınavıyla bölüme girmeleri ve yetenekleri ile ilgili mesleklerini icra edecekleri düşünmeleri olabilir. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin ise olumsuz değerlendirme korkularının diğer öğrencilere göre yüksek oluşu, onları kopyaya iten bir sebep olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları ile akademik sahtekarlık eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Alt boyutlar açısından bakıldığında olumsuz değerlendirilme korkuları ile en yüksek ilişki araştırma ve raporlaştırmada sahtekarlık eğilimi alt boyutundadır.

Sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekildedir; öğretmen adaylarının hem olumsuz değerlendirilme korkularından sıyrılmış olmaları, hem de akademik sahtekârlık eğilimlerinin olmaması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkularının ve akademik sahtekârlık eğilimlerinin orta düzeyde olma nedenleri araştırılıp, olumsuz değerlendirilme korkularının üstesinden gelmeleri için çalışmalara yer verilmelidir. Akademik sahtekarlık eğiliminde olan öğrenciler tespit edilerek bu davranışın ardında yatan sebepler araştırılmalı, gerekli tedbirler alınmalı, caydırıcı cezalarla öğrencileri bu davranıştan uzak tutulmalıdır.

## Kaynaklar

- Akdağ, M. ve Güneş, H. (2002) Kopya çekme davranışları ve kopya çekmeye ilişkin tutumlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 330-334.
- Bozdoğan, A. ve Öztürk, Ç. (2008). Öğretmen adayları neden kopya çeker?. *İlköğretim Online*, 7 (1), 141-149.
- Colnerud, G. ve Rosander, M. (2009) *Academic dishonesty, ethical norms and learning. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (5). 505-517.
- Coşkan C. (2010) *The effects of self-control and social influence on academic dishonesty: An experimental and correlational investigation*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University.
- Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010) Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 205-216.
- Demir, M. K. (2011) Öğretmen adaylarının karşılaşmak istemedikleri öğrenci davranışlarının analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 68-84.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal Fobi. *Psikiyatri Dünyası*, 1, 18-24.
- Eminoğlu, E. ve Nartgün, Z. (2009). Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Ulusal İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1). 215-240.
- Eraslan, A. (2011) Matematik öğretmen adayları ve kopya: Hiç çekmedim desem yalan olur!. *Eğitim ve Bilim*, 36, (160), 52-64.
- Ersoy, A. ve Özden, M. (2011). Öğretmen adaylarının ödevlerinde intihal yapmalarında öğretim elemanının rolüne ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10 (2), 608-619.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan AŞ.
- Karasar, N. (2002) *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (7. Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Küçüktepe, S. E. ve Küçüktepe, C. (2012). Tarih öğretmeni adaylarının kopya çekme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 115-125.
- Küçüktepe, S. E. (2010) A Study on preservice english teachers' self-efficacy perceptions and tendency towards academic dishonesty. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4985-4990.
- Küçüktepe, S. E. (2011). Evaluation of tendency towards academic dishonesty levels of psychological counseling and guidance undergraduate students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2722-2727.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-376.
- Lin, C., ve Wen, L. (2007) Academic dishonesty in higher education-a nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54, 85-97.
- Mallon, T. (1989). *Stolen words: Forays into the origins and ravages of plagiarism*. New York: Ticknor and Fields.

- Marsden, H., Carroll, M., ve Neill, J. (2005) Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57 (1), 1-10.
- Maurer, H., Kappe, F., ve Zaka, B. (2006). Plagiarism-A Survey. *Journal of Universal Computer Science*, 12 (8), 1050-1084.
- Park, C. (2004): Rebels without a clause: Towards an institutional framework for dealing with plagiarism by students. *Journal of Further and Higher Education*, 28 (3), 291-306.
- Rapee, R., & Heimberg, R. (1997) A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behavioral Research and Therapy*, 35 (8), 741-756.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008) Eğitim fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye duydukları ihtiyaç ve kopya çekme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 212-136.
- Smith, W. (2005). Pandora's box: Academic perceptions of student plagiarism in writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 83-95.
- Sönmez, V. (2005) *Eğitim Felsefesi*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sübaşı, G. (2007). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 3-15.
- Swift, C. O., & Nonis, S. (1998). When no one is watching: Cheating behaviors on projects and assignments. *Marketing Education Review*, 8, 27-36.
- Topsakal, C. (2011). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının aldıkları disiplin cezaları üzerine bir inceleme. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 1 (7), 287-316.
- Whitley, B. E., Jr. (1998). Factors associated with cheating among college students. *Research in Higher Education*, 39, 235-274.
- Yangın, S. ve Kahyaoğlu, M. (2009) İlköğretim öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum ve görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (21), 46-55.
- Yıldırım, T., Çırak, Y. ve Konan, N. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 85-100.

<sup>1</sup>Bu çalışmanın ilk hali, 5-7 Eylül 2013 tarihlerinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 22.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında bildiri olarak sunulmuştur.

*İletişim:*

*Yunus Emre Ömür*

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri*

*İstanbul, Türkiye*

*E-posta: yunus.emre.omur@gmail.com*

# TEŞEKKÜRLER

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi'nin 2013 makale inceleme sürecine katkı veren aşağıda isimleri yazılı değerli meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Ahmet Avcı  
Zühal Çubukcu  
Mehmet Topal  
Aysun Canbaz  
Bengisu Koyuncu  
Celal Murat Kandemir  
Esra Eren  
Şerife Koza Çiftçi  
Mehmet Özbaş  
Mizrap Polat  
Yeşim Özer  
Zübeyir Bulut  
Engin Arslanargun  
Eren Can Ayberk  
Nidan Oyman  
Adil Gülmez  
Yunus Avanoğlu  
Salih Paşa Memişoğlu  
Ali Fuat Arıcı  
Gökhan Demirhan  
Ahmet Sakin  
Aylin Bayar  
Semra Kıranlı  
Sezer Domac  
Deniz Örucü  
Ebru Karataş  
Mikail Yalçın  
Volkan Bayar



Eğitim-Bir-Sen



# EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

## Amaç ve Kapsam

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

## Yazarlara Bilgi

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

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

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

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

- Başlık sayfası, (yazar(lar)ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 100-150 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: *Ampirik çalışmalar* giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araç(lar)ı, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. *Derleme türü çalışmalar* ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. *Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Makale, ***APA Yayım Kılavuzu esas alınarak*** hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir.
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon ve e-posta adresi bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının ***egitimveinsanibilimlerdersigi@gmail.com*** e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir.

## Telif ve Baskı

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

ISSN 1309-8459



9 771309 845003



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

