

- ▶ **Coğrafya Öğretmenlerinin
Profesyonelleşme Süreçlerine Dair Bir İnceleme**
Mustafa ÖZTÜRK / Hasan GÖNÜLAÇAR
- ▶ **Birlikte Öğretim Yaklaşımı: Altı Farklı Öğretim Modeli**
Nilay KAYHAN / Gönül AKÇAMETE
- ▶ **Türk Sinemasında Eğitim İçerikli Filmlerde Okul Yöneticisi Tasviri**
Mustafa GÜNDÜZ / Şule ALTINBAŞ
- ▶ **Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**
Ali Çağatay KILINÇ / Emine BOZKURT / Hafize İLHAN
- ▶ **Öğretmenlerin İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutumları**
Zihni MEREY / Mehmet İŞLER



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 18 / Güz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 18 / Fall 2018

EDİTÖR [EDITOR]

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

EDİTÖR YARDIMCILARI [ASSOCIATE EDITORS]

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ (Adıyaman Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ (Yıldız Teknik Üniversitesi)

DANIŞMA ve HAKEM KURULU [EDITORIAL BOARD]

Prof. Dr. Ahmet AKIN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan FURKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA (University of Georgia, ABD)

Prof. Dr. Soner DURMUŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir GÜR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Bets Ann SMITH (Michigan State University ABD)

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Türker KURT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Zafer ÇELİK (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammad AKRAM (University of Education, Pakistan)

Dr. Öğr. Üyesi Seung-Hwan HAM (Hanyang University, Güney Kore)

Dr. Öğr. Üyesi Yan LIU (Central Connecticut State University, ABD)

Dr. Öğr. Üyesi Yisu ZHOU (Macau University, Çin)

DİL EDİTÖRLERİ [LANGUAGE EDITORS]

Doç. Dr. Filiz METE (Hacettepe Üniversitesi)

Meltem YILDIRMIŞ AKBULUT

DİZİN [INDEXING SERVICES]

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 18 / Güz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 18 / Fall 2018

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Yayın türü:

Yaygın süreli

Sahibi:

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü:

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarımı:

Caner KAÇAMAK

Baskı, tarihi ve adeti:

Hermes Ofset, 25.12.2018, 4.000 adet

İdare yeri:

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Oğuzlar mahallesi Av. Özdemir ÖZOK sokak no: 5 Balgat - Ankara / Türkiye

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

I Makaleler

Coğrafya Öğretmenlerinin Profesyonelleşme Süreçlerine Dair Bir İnceleme

Mustafa ÖZTÜRK / Hasan GÖNÜLAÇAR

1

Birlikte Öğretim Yaklaşımı: Altı Farklı Öğretim Modeli

Nilay KAYHAN / Gönül AKÇAMETE

25

Türk Sinemasında Eğitim İçerikli Filmlerde Okul Yöneticisi Tasviri

Mustafa GÜNDÜZ / Şule ALTINBAŞ

53

Öğretmen Özerkliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Ali Çağatay KILINÇ / Emine BOZKURT / Hafize İLHAN

77

Öğretmenlerin İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutumları

Zihni MEREY / Mehmet İŞLER

99

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 18 / Güz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 18 / Fall 2018

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN PROFESYONELLEŞME SÜREÇLERİNE DAİR BİR İNCELEME

AN EXAMINATION ON PROFESSIONALISM PROCESS OF GEOGRAPHY TEACHERS

Mustafa ÖZTÜRK
Hasan GÖNÜLAÇAR

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN PROFESYONELLEŞME SÜREÇLERİNE DAİR BİR İNCELEME

Mustafa ÖZTÜRK¹

Hasan GÖNÜLAÇAR²

Öz: Profesyonellik mesleğe başlar başlamaz elde edilebilen bir durum değildir. Öğretmenler, verimli bir kariyer süreci geçirerek, mesleki gelişimlerini önemseyerek ve motivasyonlarını sürdürerek profesyonelleşirler. Öğretmenleri profesyonellik sürecinde motive eden unsurlardan bazıları; öğrencilerin gelişimlerinde kendi katkılarını görmeleri, mesleki bilgiyi etkin şekilde kullanmaları, zümreleriyle ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaları ve mesleğe nispeten rahat bir başlangıç yapmaları şeklinde sıralanabilir. Buna göre çalışmanın amacı katılımcıların çeşitli motivasyon unsurlarından hareketle profesyonel yeterliklerinin gelişimini onların gözünden yorumlamaktır. Türkiye'nin değişik illerinde çalışan ve mesleki tecrübeleri 15 yıl ve üzeri olan 25 coğrafya öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Elde edilen veriler nitel analiz programı QDA Miner Lite ile içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgulara göre literatürde belirtilen birçok faktör bakımından katılımcıların profesyonellik gelişimlerinin sınırlı; mesleğe karşı temel motivasyon kaynaklarının ise meslekleri ve branşlarına karşı duydukları sevgi olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya öğretmenleri, profesyonellik, motivasyon.

Giriş

Eğitim hayatında öğretmenin oynadığı büyük rol her toplumda, her kültürde ve en önemlisi her dönemde genel kabul görmüştür. Çeşitli kültürlerde öğretmenin çocuklar üzerindeki etkisini ifade eden yüzlerce özlü söz bulmak mümkündür. Bilgi teknolojilerinin çağımıza nazaran daha sınırlı olduğu dönemlerdeki bu yaklaşım, bilgiye erişimin önemli ölçüde kolaylaştığı günümüzde de hâlâ değişmiş değildir. Eğitim, ister kültürel uyumu, sosyal bütünlüğü ve adaleti sağlamak için olsun, isterse modern ve teknoloji tabanlı ekonomilere insan kaynağı yetiştirmek için olsun önemlidir; böylesi amaçlara odaklanan eğitimde en önemli unsur öğretmenlerdir (OECD, 1989, akt. Day, 1999).

1) Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mustafaozturk@erciyes.edu.tr

2) Coğrafya Öğretmeni, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, gonulacarhasan@gmail.com

Bilgi teknolojilerindeki büyük ilerleme bizi öğretmenin rolünü yeniden tanımlamaya götürebilir, fakat bu rolün ortadan kalktığı sonucuna varılamaz. Nitekim Dünya Bankası'nın bir raporunda okul düzeyinde öğrenmenin önündeki en önemli dört engelin ikisi doğrudan öğretmenlikle ilgilidir. Söz konusu raporda bu engeller, "...öğrenenlerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olması, öğretmenlerin yeterli beceri ve motivasyona sahip olmaması, girdilerin öğretme ve öğrenmeyi destekleyecek nicelik veya nitelikte olmaması ve bu üç öğeyi bir araya getirip etkili bir öğrenme ortamı sağlayacak bir yönetim ve organizasyon kapasitesinin oluşturulamaması" şeklinde sıralanmaktadır (World Bank, 2016, akt. Karip, 2017: 18).

Esasında öğrencilerin hazır bulunuşlukları bir dereceye kadar önceki öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili olduğu gibi, öğrenme girdi ve çıktılarının belirlenmesi ile organizasyon kapasitelerinin oluşturulması da büyük ölçüde öğretmenlerin etkili oldukları alanlardır. Zaten bundan dolayı Dünya Bankası'nın ilgili raporunda öğretmenlerin "... okulda öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör" (World Bank, 2016, akt., Karip 2017: 19) oldukları vurgulanmaktadır. Bu yüzden başarılı eğitim istemek, nitelikli öğretmen talep etmek demektir. Fiziksel, psiko-sosyal ve pedagojik açıdan kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma yeterliği olmayan, mesleki motivasyonu düşük öğretmenlerin, bireylerin eğitiminde etkili olması beklenemez.

Dünyadaki genel kanı, öğretmenliğe toplumsal anlamda atfedilen mesleki statünün doktorluk ve avukatlık gibi mesleklerin gerisinde kaldığıdır (Fuller vd., 2013). Türkiye'de de durum aynıdır. Bunun temel sebebi öğretmenliğin yarı-profesyonel bir meslek olarak görülmesidir. Bu algının oluşmasına, belki de öğretmenliğin, alan bilgisine sahip herkes tarafından yapılabilecek; dolayısıyla teknisyenlik düzeyinde bir meslek olarak görülmesi etki etmekle birlikte (Öztürk, 2014), literatürde bu durumun temel sebebi öğretmenlerin bireysel otonomilerinin çoğunlukla kurumsal kontrol altında olması gösterilmektedir (Leiter, 1978; Samuel, 1970, akt., Demirkasimoğlu, 2010). Hâlbuki yüzyıllar öncesinde yaşayan İbni Sina'nın dediği gibi öğretmenlik bir uzmanlık işidir ve herkesin eğitimci olması söz konusu değildir (Akyüz, 2013). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, öğretmenliğin bir "ihtisas" mesleği olduğu ve "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." hükümleri yer almaktadır.

Öncelikle, meslek mensuplarının *profesyonel* bakış açısına sahip olması esas olmalıdır. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren uluslararası literatürde öğretmenlik mesleği ile ilgili birçok çalışmada öğretmenlerin profesyonelliğine vurgu yapılması, öğretmenlerin profesyonelliklerinin nasıl desteklenmesi gerektiğine odaklanılması dikkat çekmektedir (OECD, 2016). Bu bağlamda bu çalışmada; Türkiye'de coğrafya öğretmenlerinin sahip oldukları motivasyon unsurlarından hareketle profesyonelleşme süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Profesyonel öğretmenlerin özellikleri

OECD ve Dünya Bankası gibi kuruluşların çalışmalarında eğitim sistemleri verimli ve başarılı olan ülkelerin çoğunun öğretmenlerinin profesyonelliklerine güvendikleri görülmektedir (OECD, 2016; Hargreaves ve Fullan, 2012; Hargreaves, vd., 2010; Mourheds, vd., 2010). Profesyonellik genel anlamda bir işi ücret karşılığı yapmak ile ilişkilendirilse de, Demirkasımoğlu'nun (2010: 248) belirttiği gibi; “bir kişinin en yüksek standartları karşılayacak şekilde performans göstermek ve sunduğu hizmetin kalitesini artırmak için sergilediği davranışları ve tutumları içeren çok boyutlu bir yapıdır.” Dolayısıyla en yalın hâliyle profesyonellik alanda uzmanlıkla ilişkilendirilebilir; profesyonel bir öğretmen öğretme işini yetkin bir uzmanlığa dayalı olarak gerçekleştiren kişidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin işlerini etkili bir şekilde yapabilmeleri ve dolayısıyla tam anlamıyla profesyonel olabilmeleri için OECD'nin (2016) TALIS çalışmasından hareketle yayınladığı raporunda, şu üç şartın yüksek standartlarda yerine getirilmiş olması gerektiği belirtilmektedir: Öğretmenlerin yeterlikleri (öğretmenlik için gerekli olan bilgi ve beceriler), mesleki özerklikleri (işleriyle ilgili karar verme yetkileri) ve meslektaş ağlarına üyelikleri (yüksek standartlarda bir öğretim sağlayabilmek için ihtiyaç duyulan desteği alma ve bilgi paylaşımı yapabilmek). Bu listeye ilave olarak Sachs (2016), günümüzde *profesyonel* öğretmenlerin daha çok araştırma ile meşgul olmaları ve uygulamalarını araştırma sonuçları ile meşrulaştırmaları gerektiğini belirtmektedir.

Profesyonellik alanda yetkin bir uzmanlığa sahip olmak olduğuna göre, öncelikle literatürde uzman öğretmen ile ne kast edildiğine bakmak gerekir. Dean (1991), uzman öğretmenlerin çeşitli bilgi (mesleki mevzuat, çocuk gelişimi, öğrenme ve öğretme kuramları, alan bilgisi vb.), beceri (öğrenci ile iletişim, öğrenciyi motive edebilme, dersi iyi planlama, etkinlik ve materyal geliştirme vb.) ve değer/tutum (öğrencilerine her alanda iyi bir model olmak vb.) sahibi olmaları gerektiğini belirtir. Ayrıca uzman bir öğretmenin, öğrencilerinin önceki bilgilerini harekete geçiren, kendini onlara model kılacak bireysel özelliklere sahip olan, öğrencilerini oldukları gibi kabul eden ve kendini sürekli geliştiren bir yapısı olduğuna vurgu yapar. Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) ise hangi [profesyonel] öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısına etki ettiğine yönelik alanda gerçekleştirilen araştırmaları da değerlendirdikleri çalışmalarında, şu iki öğretmen niteliğinin öğrenci başarısına diğer faktörlere göre çok daha fazla etki ettiğini belirtmektedirler: Mesleki deneyim ve pedagojik yeterlilikler.

Day (1999) ise profesyonel bir öğretmen ile göreve yeni başlamış [acemi] öğretmen arasındaki farkı aşağıdaki cümlelerle açıklamaktadır:

Profesyonel öğretmen, çalışmalarına bilgi ve becerilerinin önderlik ettiği biridir. Böylelikle karmaşık bir öğretim sorununu çözebilmek için kendi öğretim modelini oluşturur. Göreve yeni başlamış bir öğretmen ise sorunları çözmeye hâlihazırda kullanılmakta olan yöntemlerden medet ummaktadır. Profesyonel bir öğretmen, hem öğretim yöntemleri konusunda hem de öğrencilerle ve diğer zümreleriyle etkileşiminde öz yeterliklerini bilinçli bir şekilde işe koşar (Day, 1999: 53).

Görüldüğü gibi profesyonel (ve dolayısıyla yetkin uzman) öğretmenler ile acemi (ve dolayısıyla yetkin olmayan) öğretmenler arasındaki temel fark, profesyonelleşmiş öğretmenlerin öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme sonucu geliştirilmiş öz-yeterliliklerini öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir şekilde işe koşmalarıdır. Profesyonelleşmemiş öğretmenlerin daha çok emek ve zaman harcayarak yaptıkları işleri, profesyonelleşmiş öğretmenler daha az emek ve zaman harcayarak daha etkili bir şekilde gerçekleştirirler (Strenberg ve Horvarth, 1995). Bu öğretmenler karşılaştıkları problemleri çözmek için bilgilerini daha bütüncül bir anlayışla işe koşarlar ve bu bilgileri farklı durumlara kolayca transfer edebilirler. Bunlara ek olarak, öğretmenlik mesleğinde profesyonellik diğer bazı mesleklerdekinden duyguların yeri sebebiyle ayrışır. Day (1999)'ın da belirttiği gibi hemşire-hasta ilişkisinde var olan duygudan arınmışlık durumu, öğretmen-öğrenci ilişkisinde görülmez; çünkü öğretmenlik mesleğinin kalbinde duygular yatar ve buna bağlı olarak da öğretme işi yoğun bir şekilde duygusal çaba gerektirir. Nitekim Dean'in (1991) de belirttiği ve hemen her öğretmenin katılacağı gibi çoğu öğrenci öğretmenini sevdiği ve ona saygı duyduğu zaman öğrenmek için daha iyi motive olur.

Öğretmenin sahip olması gereken profesyonel özellikler dikkate alınarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk kez 17 Nisan 2006 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2017 yılında (ÖMGY, 2017) güncellenmiştir. Adı geçen belgede, bir öğretmenin mesleğini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ile değer ve tutumlar belirtilmektedir. Bu üç yeterlik alanının altında toplam 11 adet öğretmen yeterliği ve bu yeterliklerle ilişkili 65 performans göstergesi belirlenmiştir. Bu belge Tablo 1'de görüldüğü gibi, temel olarak yetkin bir öğretmenden; alan ve alan eğitimi bilgisine, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili becerilere, millî ve evrensel değerler ile etkili iletişim kurma gibi çeşitli değer ve tutumlara sahip olmasını beklemektedir. Öğretmen yeterlikleri ve buna bağlı oluşturulan performans göstergeleri incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif öğrenmeye ve yapılandırmacılığa dayalı bir uygulama benimsemelerinin önemsendiği, öğretmenlerin hayat boyu gelişime odaklı ve işlerinin yetkin birer uzmanları olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının diğer önemli strateji belgesi olan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nde de yine öğretmenlerin profesyonelliklerine çeşitli göndermeler mevcuttur (bkz. ÖSB, 2017).

Tablo 1. Öğretmen yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceriler	C. Mesleki Değer ve Tutumlar
A.1. Alan Bilgisi	B.1. Eğitim Öğretimi Planlama	C.1. Millî, manevi ve Evrensel Değerler
A.2. Alan Eğitimi Bilgisi	B.2. Öğrenme Ortamı Oluşturma	C.2. İletişim ve İş Birliği
A.3. Mevzuat Bilgisi	B.3. Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme	C.3. Öğrenciye Yaklaşım
	B.4. Ölçme ve Değerlendirme	C.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Yukarıdaki tartışmadan hareketle mesleki tecrübe ile profesyonellik arasında doğrudan bir ilişki olduğu varsayılabilir. Gerçekten de tam bir profesyonel uygulama için mesleki tecrübe belki de ilk ön şarttır ama yeter şart değildir. Kıdemli bir öğretmen olmakla birlikte mesleki gelişimini ihmal etmiş bir öğretmenin tam anlamıyla profesyonel yeterlikleri edindiğini iddia etmek eksik bir değerlendirme olur. Çünkü muhtemelen mesleğini, değişen şartlara uyum sağlayarak *yetkin bir uzmanlık* seviyesinde gerçekleştiremiyor. Öyleyse öğretmenlerin mesleki birikimlerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarının kaynağı nedir? Dean (1991: 16), öğretmenlerin mesleki birikimlerini geliştirmek için değişime açık olmaları gerektiğini belirterek bu bağlamda gerek duyacakları motivasyonu aşağıda sıralanan faktörler aracılığıyla elde edebileceklerini belirtir:

- Öğrencilerinin olumlu anlamda gelişimleri ve bunda kendilerinin önemli ölçüde etkili olması,
- Mesleki anlamda tanınma, ilgi görme, övülme ve daha iyisini yapma konusunda teşvik edilmeleri,
- Çalıştıkları kurumda zümrelerine ve diğer iş arkadaşlarına ilham kaynağı olmaları,
- İçindeki öğretme aşkının çeşitli engellerle yok edilmemesi,
- Özellikle genç öğretmenlerin kariyer amaçlı terfi beklentilerinin adilce karşılanması.

Dean, yukarıda dile getirilen araçlardan herhangi birinin karşılanamadığı durumlarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini canlı tutabilmek için başka motivasyon kaynakları bulmaları gerektiğini belirtmektedir.

Öte yandan öğretmenlerin meslek hayatını etkileyen ve özel hayatlarından kaynaklanan ailevi etkenler, bazen olumlu bazen olumsuz etki eden olaylar, kişisel planlar, hobiler öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarını ve buna bağlı olarak da mesleki gelişimleri ile profesyonelleşme süreçlerini etkilemektedir (Day, 1999). Fessler (1995)'in belirttiği gibi bir öğretmenin aile hayatı, mesleğini etkileyen çevresel faktörlerin en önemlisidir. Örneğin, mesleğe yeni başlayan bir öğretmeni en çok cesaretlendiren şey ailesinin ona verdiği desteklerdir. Özellikle kadın öğretmenlerin eşleri, onlardan öğretmenliğin getirdiği zorlukların yanında geleneksel ev hanımlığı ve ebeveynlik rollerini de eksiksiz ve tek başına yerine getirmelerini isterlerse, o kadın öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve profesyonelleşme süreci kesintiye uğrayabilir. Buna karşın, ebeveynlik rolünü birlikte paylaşan eşlerin mesleki gelişimleri de daha güçlü bir şekilde devam edebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ve profesyonelleşmelerini etkileyebilecek bir diğer aile faktörü ise yeni bebeklerinin doğumu, ailenin refah düzeyindeki değişim ve sağlık koşullarıdır (Fessler, 1995).

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve buna bağlı olarak da mesleki gelişim ve profesyonelleşmelerini etkileyen en önemli faktörlerden biri de çalıştığı kurum ve bu bağlamda okul kültürüdür (Flores, 2004; Grady, Helbling, & Lubeck, 2008; akt. Kılınç, 2014). Öğretmenlerin mesleğe nasıl bir okul kültüründe başladığı, kariyeri boyunca okulda karşılaştığı engeller veya aldıkları destekler ve bu süreçte yaşanan kritik olaylar onların mesleğe bakışlarını ve profesyonelleşme düzeylerini doğrudan etkileyen faktörlerdendir. Okul ortamının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyici bir anlayışa göre düzenlenmiş olması ve hatta öğretmenlerin dış etkenler dolayısıyla uğradıkları motivasyon kaybının okul kültürü sayesinde giderilmesi, başarılı eğitim sonuçlarının elde edilmesini sağlar.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerindeki lise okul türlerinde çalışan ve hizmet süresi 15 yıl ve üzerinde olan 25 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 18'si erkek, 7'si kadındır.

Tablo 2. Örneklemini Oluşturan Coğrafya Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri

Hizmet süresi	Frekans
15 yıl	2
16-20 yıl	7
21-25 yıl	9
26-30 yıl	5
31-35 yıl	2
Toplam	25

Veri toplama aracı

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, çalışma grubunun gözünden ele alınan konunun anlaşılması esasına dayanır. “Öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan durumlar farklı ve zengin olduğu için bu durumları sayısal verilere indirgemek zordur” (Güven, 2004, s. 276). Bu kapsamda çalışmada nitel bir araştırma yaklaşımının seçiminin amacı; Türkiye’de coğrafya öğretmenlerinin sahip oldukları motivasyon unsurlarından hareketle profesyonelleşme süreçlerini değerlendirmektir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının bir dizi, önceden belirlenmiş açık uçlu sorularla nitel veri toplama stratejisidir (Öztürk, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öztürk (2014) ve Ayress’in (2008) belirttiği gibi yarı yapılandırılmış görüşmenin en önemli avantajı, araştırmacıya çalıştığı konuyla ilişkili olarak genel bir yapı sağlamakla birlikte görüşme sırasında

daha önceden kendisi tarafından düşünülmemiş konuların da gündeme getirilmesini sağlamasıdır. Buna göre araştırmacılar literatüre dayanarak öğretmenlerin profesyonel yeterlikleri ile bu yeterliklerin gelişmesini sağlayan motivasyon kaynakları hakkında bir takım konular geliştirmişlerdir. Buna ek olarak her konuyla ilgili görüşme sırasında konuyu derinleştirebilmek amacıyla gündeme getirilebilecek sondalar da belirlenmiştir (Öztürk, 2014). Görüşmeler sırasında anlaşılamayan durumlarda sondalarla konu daha açık hâle getirilmiştir. Kullanılan veri toplama aracının doğası gereği, tüm katılımcılara tamamıyla aynı sorular sorulmamış ve elde edilen veri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşme sırasında soru / konu sırası dikkate alınmamış, görüşmenin mümkün olduğunca doğal bir süreçte ve katılımcının düşünce sistematiği bozulmadan gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Bu sayede araştırmacılarla katılımcılar arasında samimi bir diyalog oluşması ve katılımcıların kendilerini sınanıyor gibi hissetmemeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri toplama süreci ve analizi

Çalışma grubunu oluşturan coğrafya öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, 2018 yılı Mayıs-Temmuz döneminde yaklaşık üç aylık bir süreçte gerçekleşmiştir. Her görüşme sonrasında araştırmacılar elde edilen verinin dökümlerini yaparak ön analize tabi tutmuştur. Bu analiz sonucu araştırmacılar da meydana gelen yeni farkındalıklar bir sonraki görüşme sırasında dikkate alınmıştır. Görüşmeler çoğunlukla öğretmenlerin okullarındaki uygun bir boş mekânda (kütüphane, rehberlik odası, veli görüşme odası gibi) ya da hizmet içi eğitim enstitüsünün kantininde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 40-50 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların birkaç farklı konuyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler öğretmenlerin izniyle kaydedilmiş ve daha sonra Word ortamında dökümleri yapılarak QDA Miner Lite 2.0.5. programıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Kodlamada görüş birliği sağlayabilmek için ilk yedi görüşme dökümleri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve karşılaştırılması yapılmıştır. İlk görüşmenin analizinde iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodların uyum oranı yüzde 40'lar civarında iken beşinci, altıncı ve yedinci görüşme dökümlerinde bu oran yüzde 90'lara çıkmıştır. Geri kalan görüşmeler araştırmacılarından birisi tarafından gerçekleştirilmiş ve sonrasında iki araştırmacı tarafından kodların uygunluğu teker teker kontrol edilmiştir. Araştırmanın gizliliği açısından görüşmeye katılan coğrafya öğretmenlerinin isimleri yerine kodlama kullanılmıştır. Buna göre CÖ1 ile CÖ25 arasında kodlar öğretmenlere rastgele dağıtılarak eşleştirilmiştir.

Bulgular

Gerçekleştirilen içerik analizi sonrasında katılımcı öğretmenlerin profesyonellik algılarını etkilediği görülen ve profesyonellik düzeyleri hakkında fikir veren dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar altında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenliği ve coğrafya branşını seçme nedenleri

Çalışmanın örneklem grubunun 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerden oluşmasının doğal bir sonucu olarak, katılımcıların mesleği seçmelerinin en önemli nedeni “üniversite tercih sistemi” olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dile getirilen diğer hususlar Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenliği ve Coğrafya Branşını Seçme Nedenleri

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Üniversiteye girişte uygulanan tercih sisteminin etkisi	17
Ebeveynlerinin ya da bir yakınlarının öğretmen olması	9
Okuduğu okullardaki öğretmenlerinin model olması	9
Atanma konusunda öğretmenliği ve coğrafya branşını garanti görmeleri	6
Öğretmenlik mesleğine olan ilgi/sevgi/saygı	3
Toplam	45

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin bu mesleği seçmelerinin tek bir sebebi yoktur. Genellikle katılımcılar mesleği seçmeleriyle ilişkili olarak iki sebep belirtmişlerdir. Bu sebepler içinde en sık dile getirilene “üniversiteye girişte uygulanan tercih sistemidir”. Araştırmaya katılan toplam 25 öğretmenin 17’si coğrafya öğretmenliğini seçmelerinde o dönemdeki tercih sisteminin etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, bu çalışmanın örnekleminin 15 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip kişilerden oluştuğu gerçeğidir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun ise 20 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip oldukları düşünülürse (bkz. Tablo 2), coğrafya öğretmenliği eğitimi almaları onların üniversiteye girdikleri yılda uygulanan tercih sistemi kaynaklı doğal bir sonuçtur. Çünkü o dönemde adaylar sınava girmeden ve dolayısıyla alacağı puan netleşmeden tercihlerini yapmaktaydılar.

Böylesi bir süreç sonunda mesleğe başlamış olan kişilerin, başka idealleri olduğu halde coğrafya öğretmenliği bölümüne girdikleri ve mesleğe esasen profesyonelliğin gerektirdiği bir çerçevede başlamadıkları, bir katılımcının belirttiği gibi “kadere razı oldukları” görülmektedir. Bu durum ile ilgili genel olarak dile getirilmiş olan hususlar aşağıda CÖ2 ve CÖ8’in sözleri ile örneklendirilmiştir:

“Bizim zamanımızda bilinçli bir tercih sistemi yoktu. Ben lisede edebiyat mezunu olduğumdan edebiyat öğretmenliği ya da tarih öğretmenliği yazdım. Coğrafyayı 7. sırada öğretmenlik olarak tercihlerime yazmışım, nasipmiş. Edebiyat olsaydı iyiydi ama tabii ki o zamanki üniversite sınav sisteminde önce tercihlerimiz yapıp daha sonra sınava girdiğimiz için bilinçli bir tercih yapamıyorduk.” (CÖ2, Mülakat dökümü)

“Ben o zamanlar tercih sisteminden dolayı daha iyi daha yüksek bir okulu, hukuk gibi bölümleri kazanabilecek iken tercih hatasından dolayı coğrafya bölümünü kazandım. Bize rehberlik eden hoca olmadığı için o zamanlar sınavdan önce tercihlerimizi yapıyorduk, daha sonra sınava giriyorduk. Coğrafya bölümünü isteyerek ve bilerek seçmiş değilim ama daha sonra çalıştıkça coğrafyayı çok sevdim.” (CÖ8, Mülakat dökümü)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin coğrafya alanını seçmelerinde etkili olan ikinci en önemli sebep “ebeveynlerinin ya da bir yakınlarının öğretmen olması” ve “öğrencilik yıllarında sevdiği bir öğretmeni kendine model alması”dır. Bu iki sebebin her biri toplamda dokuz öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bir yakını öğretmen olan katılımcılar genellikle aile büyükleri tarafından öğretmen olmaları için yönlendirildiklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte özellikle toplumsal cinsiyet rollerinin de etkili olduğu anlaşılmaktadır:

“... Benim öğretmen olmamı biraz da ailem ısrarla istedi. Kızlara öğretmenlik daha rahat bir meslektir, tatili fazladır, çocuğun olursa kendin rahat büyütürsün diye telkin ettiler. Benim de daha lisede okurken hep öğretmen olmak gibi bir hayalim oldu. Ama coğrafya öğretmenliği tamamen tesadüf oldu.” (CÖ11, Mülakat dökümü)

Kendi öğrencilik yıllarında model alınan bir öğretmenin sonradan mesleği seçmede önemli bir rol oynadığı da görülmektedir:

“Öğretmenlik eskiden beri gözümün düştüğü, sevdiğim bir meslekti tabiri caizse. Günümüzde de hâlâ aynı şeyi düşünürüm. Ortaokuldaki tarih öğretmenim daha doğrusu o zaman millî tarih ve vatandaşlık diye geçiyordu, tarih öğretmenim etkili oldu. Lisede yine aynı şekilde inkılâp tarihi öğretmenim benim için örnek oldu. Coğrafya branşı biraz tesadüf oldu açıkçası coğrafyayı hiç düşünmemiştim, aklımda yoktu ama dershanedeki öğretmenim bir tane araya coğrafya sıkıştırdı. Kısmet olmuş, o geldi ama çok memnunum onu da belirtmek isterim.” (CÖ15, Mülakat dökümü)

Altı katılımcı, öğretmenliği atanma garantisi yüzünden seçtiğini belirtmişlerdir. Bu süreçte özellikle coğrafya bölümünü seçtiğini belirten hiç kimse olmamıştır. Bunlar da tercih sürecinde coğrafya bölümünün gelmesi ile mesleğe giriş yapmışlardır. 25 katılımcı içinde sadece üç öğretmen, öğretmenlik mesleğini sevdiği için mesleği bilinçli şekilde tercih ettiğini belirtmiştir. Yine bu kişiler de özel olarak coğrafyayı seçmemişler, tercihlerinin ilk sıralarına edebiyat ve tarih gibi diğer bölümleri yazmışlardır.

Meslek yaşantısındaki pişmanlık ve memnuniyetler

Mesleklerinde ustalık dönemine gelmiş öğretmenlerin, meslek hayatları bağlamındaki en önemli pişmanlıkları ve memnuniyetleri profesyonelleşme süreçleriyle ilgili fikirler verecektir. Tablo 4’te çalışmaya katılan öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları en önemli pişmanlıklarını ve memnuniyetlerini belirtilmiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin kariyerleri boyunca “keşke yapmasaydım” ve “iyi ki yapmışım” dedikleri hususlara yer verilmiştir.

Tablo 4: Meslek hayatındaki pişmanlık ve memnuniyetler

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Keşke;	
Akademik kariyer yapsaydım, üniversitede kalsaydım	6
Daha iyi bir lisede çalışsaydım	6
Öğrencilere daha yakın/sıcak/ilgili/sevecen/verici davransaydım	5
Bilişim teknolojilerini daha iyi kullanabilseydim	3
Öğretmenliğimin ilk yıllarında hemen evlenmeseydim/anne olmasaydım	2
İdareciliğe geçseydim	1
İdareciliğe geçmeseydim	1
Toplam	24
İyi ki;	
Öğretmen / Coğrafya öğretmeni olmuşum	15
Öğrencilerime anaç/babacan bir tavırla yaklaşmışım	4
Toplam	19

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme işe koşulmuş olmasının doğal bir sonucu olarak, bu konuyla ilgili katılımcıların tamamı değerlendirmede bulunmamıştır. Örneğin, “keşke şunu yapsaydım” şeklinde değerlendirmede bulunan katılımcı sayısı 20’dir. Dört katılımcı ise en önemli “keşke”sini ya dile getirmemiş ya da olmadığını belirtmiştir. Tablo 4’te listelenmiş olan “keşkeler” esasen üç temel grupta incelenebilir. “Akademik kariyer yapmak (f=6)”, “daha iyi bir lisede çalışmak (f=6)”, “idareciliğe geçmek” / “idareciliğe geçmemek (f=2)” maddeleri bir grup olarak değerlendirilebilir. Toplamda 14 kişi tarafından dile getirilen bu maddeler doğrudan sınıf içine yansımayan ve katılımcıların daha çok psiko-sosyal açıdan kendilerini tatmin olmuş ve iyi hissetmek adına dile getirdikleri hususlardır. Örneğin;

“Bana üniversiteyi bitirdiğimde, bütün hocalarım üniversitede kalmamı tavsiye ettiler ama sırf dilden dolayı kalmadım. Keşke kalsaydım diyorum şimdi.”(CÖ17 Mülakat dökümü)

“Bazen keşke ben de zamanında bir akademik çalışma yapsaydım diyorum. Ya da keşke daha iyi liselerde çalışsaydım da lisedeki öğrencilerin seviyesine göre ben de kendimi daha fazla yetiştirebilseydim.” (CÖ8, Mülakat dökümü)

İkinci grupta ise “öğrencilerle iyi bir bağ kurmak (f=5)” ve “bilgi iletişim teknolojilerini iyi kullanmak (f=3)” maddeleri yer almaktadır. Bu maddeler öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ve iletişim yeterliklerine göndermede bulunmaktadır ve doğrudan mesleki uygulamalarla ilişkilidir. Katılımcılardan bazıları daha mesleğe başladığı dönemlerdeki uygulamalarına eleştirel yaklaşmışlardır. Örneğin;

“Geçmişe yönelik baktığım zaman en önemli keşkelerimden bir tanesi öğrencilerime biraz daha tatlı sert davransaydım diye düşünüyorum. Çünkü çok katı davrandığımı düşünüyorum.” (CÖ13, Mülakat dökümü)

“Akıllı tahtayı kullanıyoruz ama her türlü programı her türlü animasyon programlarını derste entegre edemiyoruz; en fazla yapabildiğimiz hazır yapılmış bir slaytı ya da bir animasyonu indirip flash’ımdan öğrencilere izletmek. Ben isterdim ki, kendim öğrencilerimin seviyelerine uygun bir animasyon hazırlayayım, bir tematik harita hazırlayım bir slayt hazırlayayım ama maalesef. En önemli keşkem işte budur.” (CÖ5, Mülakat dökümü)

Üçüncü gruba ise “hemen evlenmek ve anne olmak (f=2)” maddesi dâhil edilebilir. Bu kod kadın öğretmenler tarafından dile getirilmiştir ve profesyonelleşme bakımından erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında toplumsal roller nedeniyle farklar oluşabileceğini göstermektedir:

“Erken yaşta evlendiğim için hayata erken atılınca çok fazla kariyer düşünemedim erken anne oldum. Dolayısıyla emeğimiz hep onlara kaydı, kariyer anlamında biraz engel oluşturdu.”(CÖ16, Mülakat dökümü)

Katılımcılardan 19’unun bugüne kadarki mesleki yaşantılarında “iyi ki yapmışım” dedikleri hususlar iki alt grupta toplanmıştır. Bunlardan belirgin bir şekilde en başta geleni 15 kişinin dile getirdiği mesleğe ve branşa katılımdır. Yani aslında katılımcılar bilinçli bir şekilde başlamadıkları öğretmenlik ve coğrafya branşını, çalıştıkça sahiplenmişlerdir:

“İyi ki coğrafya öğretmenliğini seçmişim, iyi ki öğretmen olmuşum. İyi ki coğrafyacı olmuşum. Branşımı çok seviyorum. Hatta diyebilirim ki ben branşıma aşığım.”(CÖ6, Mülakat dökümü)

“Daha önce okuttuğumuz ve yıllar sonra karşımıza bir hukukçu ya da ne bileyim öğretmen olarak çıkan öğrencilerimizi görünce iyi ki bu mesleği seçmişim diyorum açıkçası.”(CÖ4, Mülakat dökümü)

Katılımcıların ikinci sırada “iyi ki yapmışım” diye tanımladıkları davranışlar, aşağıda örneklendirildiği gibi öğrencilerine yaklaşımlarında sergiledikleri sevecenlikle ilgilidir. Bu sadece dört öğretmen tarafından dile getirilmiştir:

“İyi kilerimin en başında öğrencilerimi her zaman daha çok anlamaya çalışan, daha çok onlarla arkadaş gibi anlaşmaya çalışan kişiliğim gelmektedir.”(CÖ3, Mülakat dökümü)

“Benim iyi kilerimden bir tanesi de yeri geldiği zaman öğrenciye kızarım ama yeri geldiğinde de öğrencimin her zaman yanında olurum, dertleriyle de hemhal olurum, onlarla ilgilenirim, hal hatırımı sorarım.”(CÖ1, Mülakat dökümü)

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin profesyonelleşme algılarında mesleği hâlihazırda severek yapmak önemli bir yer tutarken, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili sınıf içi uygulamalar yeterince gündeme getirilmemektedir.

Genç meslektaşlara tavsiyeler

Meslek hayatının ustalık dönemlerini icra eden katılımcıların, mesleğe yeni başlayan ve dolayısıyla “acemilik” dönemindeki öğretmenlere tavsiyeleri, onların profesyonelleşme süreçleriyle ilgili fikir verebilecek bir başka faktördür. Bu alt tema ile ilgili bulguların özeti Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Genç meslektaşlara tavsiyeler

Öğretmen Görüşleri	Frekans
Bilgisayar teknolojileri alanında kendilerini yetiştirmeliler	14
Mesleğine ve branşına sevgi ve saygı duymalılar	12
Branşlarında kendilerini çok iyi yetiştirmeliler	9
Öğrencilerle iyi/demokratik iletişim kurmalılar	8
Vicdani sorumluluk sahibi olmalılar	7
İyi bir model olmalılar	5
Derste kullanabilecekleri hobileri olmalı	4
Hizmet içi eğitim kurslarına katılarak kendilerini geliştirmeliler	3
Kanun, yönetmelik ve müfredatı çok iyi takip etmeliler	2
Zümreleriyle iyi bir koordinasyon sağlamalılar	1
Toplam	65

Dikkat edilirse 25 coğrafya öğretmeni toplamda 65 görüş bildirmiştir. Bu tavsiyeler birbirinden farklı alanlarla ilişkili olmakla birlikte yine de çeşitli başlıklar altında sınıflandırılabilir. Tabloda görüldüğü gibi katılımcılar iki farklı alanda **kendini yetiştirmekten** söz etmişlerdir; profesyonelleşme yolunda öğretmenlerin; gerek teknoloji alanında gerekse de akademik anlamda kendilerini yetiştirmeleri tavsiye edilmektedir. Bilgi iletişim teknolojilerinde yeterliliğin geliştirilmesine yönelik tavsiyenin en sık (f=14) dile getirilen konu olması, son dönemlerde coğrafi bilgi sistemlerinin hayatın her alanında kendine yer bulması ve okullarda bilişim araçlarının kullanımının yaygınlaşmasından kaynaklanmaktadır:

“Özellikle bilgisayar kullanma konusunda çok iyi olmaları gerekir. Çünkü bilgisayar teknolojilerinin en çok kullanıldığı derslerin başında coğrafya gelir bence. Artık CBS diye bir şey var. Bu konuda da kendilerini yetiştirsinler bence.”(CÖ11, Mülakat dökümü)

Kıdemli öğretmenler, mesleğinin henüz başında olan coğrafya öğretmenlerine ikinci sırada coğrafya alan bilgisi bakımından kendilerini iyi yetiştirmelerini tavsiye etmektedirler (f=9). Bu bağlamda genellikle sadece üniversitede alınan eğitimle yetinilmemesi gerektiği, mesleğin icrası sırasında güncel kaynakların takip edilmesi önerilmektedir:

“Güncel kaynakların takip edilmesi bizim branşımız açısından önemli. Sürekli gündemde olan sitelerden, dijital kaynaklardan, haritalardan, coğrafya unsurlarını takip etmek gerekir. Ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekir diye düşünüyorum.”(CÖ16, Mülakat dökümü)

İkinci sırada en çok dile getirilen husus genç öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla ilgilidir. Bu kapsamda, sırasıyla “öğrencilerle iyi/demokratik iletişim kurulması” (f=8), “vicdani sorumluluk sahibi olunması” (f=7) ve “öğrencilere davranışlarıyla iyi bir model olunması” (f=5) dile getirilmiştir. Bu hususlar, sınıf içi öğrenme-öğretme süreçleriyle doğrudan ilişkili olmayıp, öğretmenlerin öğrencilere karşı sahip olması gereken genel tutumlarla ilişkilidir:

“Yeni başlayan meslektaşlarıma tavsiyem, branşlarını, mesleklerini ve hammaddeleri olan öğrencilerini sevmeleri ve bir vatan borcu ödedikleri bilinci ile çalışmalarını gerektirir.” (CÖ14, Mülakat dökümü)

Katılımcıların yeni başlayan meslektaşlarına yönelik en çok vurguladıkları tavsiyelerden birisi de (f=12) “mesleğe ve branşa saygı ve sevgi”dir. CÖ13 ve CÖ22’nin aşağıda belirttikleri gibi bu öğretmenler profesyonelleşme sürecinde çok önemli olan yüksek motivasyona erişmenin, mesleği ve branşı sevmekle mümkün olabileceğini belirtmektedirler:

“İşini severek yapması en önemli erdemdir diye düşünüyorum. Çünkü işini sevmezsen okula gelmek canın istemez, branşını sevmezsen öğrencilere bir şeyler vermek bu konuda kendini sorumlu hissetmek bize bir şey vermez. Dolayısıyla iyi bir coğrafya öğretmeni olmanın en önemli şartı coğrafya branşını sevmek.” (CÖ13, Mülakat dökümü).

“Yeni başlayan bir öğretmen arkadaşına kesinlikle başarılı olmak istiyorsa ve mutlu olmak istiyorsa hem öğretmenlik mesleğini hem de coğrafya branşını sevmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu ikisini sevmezse meslek ona sıkıcı gelir ve muhtemelen kendisine başka meslekler aramaya başlar.” (CÖ22, Mülakat dökümü)

Sınıf içi öğrenme - öğretme süreçleriyle doğrudan ilişkili olarak dile getirilen tek husus “hobi edinmektir”. Toplam dört katılımcı mesleğe yeni başlayan öğretmenlere bir hobi edinmelerini ve bu hobiyi derslerinde kullanmalarını tavsiye etmektedirler. Örneğin CÖ15 bir müzik aleti çalabilmesinin derslerinde yarattığı farkı aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

“Örneğin ben bağlama çalabiliyorum. Arada sınıfa götürüp öğrencilerime birkaç türkü hele bir de içerisinde coğrafi unsurlar barındıran Anadolu’nun değişik yörelerinden türküleri okuduğum zaman...Türkiye coğrafyası konusunu da anlamalarında bir kolaylık sağlıyor. Yeni başlayan öğretmenlerin bu şekilde kendilerini coğrafyanın dışında herhangi bir alanda da geliştirmelerini tavsiye ederim.” (CÖ15, Mülakat dökümü)

Katılımcı öğretmenler tarafından en az dile getirilen konular ise “hizmet içi eğitimler”, “mevzuat ve öğretim programı bilgisi” ile “zümre işbirliği”dir. Öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra mesleki gelişimleri ve bu bağlamda profesyonelleşme süreçleri için en önemli iki araç olan hizmet içi eğitimler ve zümre işbirliği toplamda dört katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

“Yeni başlayan öğretmenlerin zümreleri ile iyi bir bilgi alışverişi kurmalarını, özellikle kendilerinden daha tecrübeli olan zümrelerinin tecrübesinden faydalanmaları gerektiğini düşünüyorum. Bu onların kendilerini geliştirmelerine, acemiliklerini daha da kısaltacak bir etken olarak karşımıza çıkabilir.” (CÖ21, Mülakat dökümü)

Öğretim programının iyi bir şekilde bilinmesi gerektiği ise sadece iki katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Esasen Coğrafya Dersi Öğretim Programı'yla ilişkili yönlendirilen sorulara genel olarak ders kitabından hareketle cevaplar oluşturulmuştur:

“Şimdi program deyince esasen aklıma ders kitabı geliyor ve bu sene ders kitabımız oldukça iyi.” (CÖ2, Mülakat dökümü)

Araştırmaya katılan öğretmenlere bu konu kapsamında yöneltilen sordalardan bir tanesi de “coğrafya öğretmenliğini” meslek olarak yakınlarına tavsiye edip etmeyecekleri yönündedir. Tüm katılımcılar coğrafya öğretmenliğini bir yakınlarına tavsiye etmeyeceğini belirtmişlerdir. Esasen birçoğunun öğretmenliği tavsiye ederken, branş olarak coğrafyayı tavsiye etmemesinin temel sebebi, branşın okul ve sınav sistemi açısından statüsünün ve buna bağlı olarak da atanma ihtimalinin düşük olması gösterilmektedir. Örneğin,

“Ben kendi yakınlarıma belli branşları tavsiye ederim. Çünkü atanma şansları daha fazla; Matematik, İngilizce, Sınıf gibi. Sınavda coğrafyadan kaç soru çıkıyor? Okulda hem öğrenciler hem de veliler bizi fazla umursamıyorlar.” (CÖ25, Mülakat dökümü)

Meslekte başarının anahtarı

Görüşme sırasında katılımcıların, kendilerinin tecrübelerinden yola çıkarak bir öğretmenin profesyonelleşme sürecine olumlu etki eden faktörler ortaya çıkarılmak istenmiş ve bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6: Başarının anahtarı nedir?

Faktörler	Frekans
Güncel dergileri/ kitapları takip etmek	6
İnternetteki eğitici siteleri (EBA gibi) ve sosyal medya sitelerini takip etmek	6
Kendini alanında geliştirmek için sürekli araştırmak	6
Yüksek lisans eğitimi almak	3
Öğrencinin de öğretmenin de ilgili olması	3
Devlete ve millete karşı sorumluluk duygusu taşımak	2
Özel hayat ile mesleki hayatı ayırt edebilmek	2
Mesleğini ve branşını sevmek	2
Hizmet içi eğitim kurslarına katılmak	1
Kişisel becerileri derse ve mesleğe entegre edebilmek	1
Zümrelerle iş birliği yapmak	1
Toplam	33

Tablo 6’da görüldüğü gibi başarının anahtarı olarak 25 coğrafya öğretmeninden toplamda 33 cevap alınmış ve 12 farklı etken ortaya çıkmıştır. Hiçbir etken büyük çoğunluk tarafından dile getirilmemiştir. Katılımcılar tarafından en çok dile getirilen ilk üç etken (toplamda f=18)

genel olarak başarının anahtarını “Bireysel olarak kendini alanında çok iyi yetiştirmek için dergi, kitap ve dijital kaynaklar gibi çeşitli kaynaklardan faydalanmak” gerektiği ile ilgilidir:

“Benim branşında çok daha donanımlı, çok daha başarılı olmak için sürekli kaynakları tarama, yeni gelişmeleri takip etme, internetten, ansiklopedilerden, ders kitaplarından, üniversitedeki hocalarımızın yazdığı kitaplardan araştırıp, bulup doğruyu öğrencilerimize gösterme, öğretme kaygısıyla sürekli mücadele etmek gerek.” (CÖ1, Mülakat dökümü).

“EBA’dan veya farklı coğrafya sitelerinden yeni gelişmeler nedir, öğrencilerime faydalı olabilecek bir görsel, bir harita ne varsa bunların hepsini bilgisayarıma indirip flaşıma yüklerim ve getirip derste yeri geldikçe öğrencilerimle paylaşıyorum. Bence başarının anahtarı budur.” (CÖ5, Mülakat dökümü).

Öğretmenler, bireysel olarak değil de başkaları ile işbirliği içinde ya da bir kurumda alacakları eğitimler aracılığıyla başarılı olunabileceğine yönelik tespitlerde bulunmamışlardır. Bu bağlamda “yüksek lisans eğitimi almak”, “hizmet içi eğitim kurslarına katılmak” ve “zümreyle işbirliği yapmak” maddeleri sırasıyla, f=3, f=1 ve f=1 kez dile getirilmiştir. Diğer maddeler ise daha çok profesyonel tutumla ilişkilidir. Bu kapsamda Tablo 6’da görüldüğü gibi, özel hayatla mesleki hayatı ayırt etmek, mesleği severek yapmak, sorumluluk duygusuyla hareket etmek ve ilgi göstermek gibi maddeler yer almaktadır. CÖ23’ün aşağıda alıntılanmış olan sözleri, bu kapsamda dile getirilen hususlara iyi bir örnek teşkil etmektedir:

“Gerek aldığım maaşın karşılığını verme hususunda devlete ve millete karşı bir borcum olduğunu düşünmem gerekse de benim bugün görevim bu sınıfa müfredattaki şu konuyu anlatmak diye düşünmem. Bununla ilgili her türlü hazırlıklarımı yapıp, günlük planımı hazırlayıp, materyallerimi de hazır edip derse o şekilde girerim ve profesyonel bir şekilde dersimi işlerim. O gün canımın sıkın olması ya da bir öğrencimin beni üzecek bir davranışta bulunması benim ders içi performansımı çok fazla etkilemez, etkilememeli. İşte profesyonellik bunu gerektirir diye düşünüyorum” (CÖ23, Mülakat dökümü)

“Genç meslektaşlara tavsiyeler” temasında olduğu gibi “meslekte başarının anahtarı” temasında da, katılımcıların ne tür pedagojik uygulamanın onları [profesyonelleşme yolunda] başarılı kıldığına yönelik yorumları çok sınırlı kalmıştır.

Tartışma

Profesyonellik (yetkin uzmanlık) hemen mesleğe başlar başlamaz elde edilebilen bir durum değildir. Öğretmenler, zamanla meslekte doğru adımlar attıkça, karşısına çıkan fırsatları değerlendirildikçe ve motive oldukça profesyonelleşirler (Day, 1999; Hargreaves, 2000; OECD, 2016). Daha önce de belirtildiği gibi öğretmenleri motive eden hususlar, öğrencilerin gelişimlerinde kendi katkılarını görmeleri, mesleki bilgiye etkin şekilde sahip olmaları, mesleki

anlamda tanınma gereksinimi, zümreleriyle ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmaları, içlerindeki öğretim aşkının engellenmemesi, kariyerlerinde ilerleme sağlayabilmeleri ve mesleğe nasıl başladığı şeklinde sıralanabilir (Day, 1999; Dean, 1991; OECD, 2016; Hargreaves and Fullan, 2012; Gümüş, vd., 2018).

Çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonelleşme süreçleri ve motivasyonlarıyla ilişkili olarak düşünceleri dört tema altında toplanabilmektedir: Öğretmenlik ve branşı seçme nedenleri, meslek yaşantılarındaki pişmanlıkları ve memnuniyetleri, genç meslektaşlarına tavsiyeleri ve meslekte başarının anahtarının ne olduğuna dair düşünceleri.

Day (1999) ve Dean (1991) profesyonel meslek seçiminde genelde bireylerin özelde ise öğretmenlerin ilgi, yetenek, istek ve yatkınlıkları gibi öz niteliklerinin önemli olduğunu, çünkü mesleki motivasyon ile devamında gelecek başarının bu faktörler tarafından etkileneceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda kişinin mesleğe nasıl başladığı, sonrasındaki profesyonel uygulamalarını etkileyen bir faktördür. Ancak çalışmanın bulgularının gösterdiğine göre, katılımcılar arasında coğrafya öğretmenlik mesleğini bilinçli ve tamamen alana duyduğu ilgiden dolayı seçen kimse olmamıştır. Tercih sistemindeki aksaklıklar, ekonomik kaygılar, toplumsal cinsiyet rolleri ve çevre yönlendirmesi onların mesleği seçmelerinde etkili olan temel faktörlerdir.

Sayılan bu faktörler içerisinde en sık dile getirilen üniversiteye girişte uygulanan tercih sistemi olmuştur. 80'li ve 90'lı yıllarda öğrenci tercihleri henüz öğrenciler sınava girmeden önce alınıyordu. Bunun gerekçesi, tabi ki o dönemdeki teknolojik yetersizlikler olarak belirtilebilir. Fakat katılımcıların sınavının nasıl geçeceğini önceden kestiremedikleri için üniversitede hangi bölümü okuyacağıyla ilgili tercihlerini yaparken üst sıralara çok istedikleri bölümleri, orta sıralara garanti bir meslek olarak gördükleri öğretmenlikleri ve alt sıralara da kesin kazanabileceklerini düşündükleri ama çok da sevmedikleri bölümleri yazdıkları görülmüştür. Bu çalışmaya katılan hiç kimse coğrafya ya da coğrafya öğretmenliği bölümlerini tercihlerinin ilk sıralarına yerleştirmemişlerdir. Bu durum gösteriyor ki; çalışmaya katılan 15 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler mesleklerini zorunluluklardan dolayı tercih etmişler ve en azından bir dönem belki de sevmeyerek icra etmişlerdir.

Day'ın (1999) de belirttiği gibi mesleğe ilgisiz başlayan insanların verimleri ve performansları nispeten daha düşük olabilir. Nitekim katılımcıların birçoğunun coğrafya öğretmenliğini aşağıda belirtileceği gibi sonradan sevmelerine karşın, yine de kimseye tavsiye etmemeleri düşündürücüdür. Bu durum, katılımcıların meslek tercihi ve profesyonelleşmeyle ilişkili olarak daha çok ekonomik faktörleri ve statüyü göz önüne aldıklarını düşündürmektedir. Ekonomik kaygılar ve statü, profesyonelleşmeyle doğrudan ilişkili olmakla birlikte, Hargreaves ve Fullan'ın (2012) da belirttiği gibi öğretmenlik mesleği doğası gereği bu geleneksel faktörlerden daha fazlasını gerektirir.

Katılımcıların meslek yaşantılarındaki pişmanlıkları ve memnuniyetleri, genç meslektaşlarına tavsiyeleri ve meslekte başarının anahtar konularında dile getirdikleri hususlar birbirine benzer ya da ilişkili bulgular ortaya çıkardığından ortak bir şekilde ele alınabilir. Buna göre katılımcıların meslek yaşantılarıyla ilişkili olarak en önemli pişmanlıklarının doğrudan sınıf içine yansımayan ve katılımcıların daha çok kariyer ile ilişkili ve psiko-sosyal açıdan tatmin olmak için dile getirdikleri hususlar olduğu görülmüştür (akademik kariyer yapmak, idareci olmak ya da olmamak gibi). Katılımcıların *profesyonelleşme* adına ortaya koydukları en önemli pişmanlıklarının daha kariyerli bir pozisyona yükselememek olduğu göz önüne alınırsa, öğretmenler için mesleki kariyer basamaklarının oluşturulmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Nitekim bu ihtiyaç Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi'nde de (2017) açık bir şekilde dile getirilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin temel motivasyon kaynağı, mesleğe ve bransa karşı duydukları sevgi ve saygıdır. Gerçekten de bireyin yaptığı işe karşı ilgisiz olması ya da işini yeterince sevmemesi onun motivasyonunu kırarak önemli faktörlerdendir (Perera, Granziera ve McIlveen, 2018). Ancak yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin profesyonelliği ile ilgili çalışmalarda mesleki motivasyon kaynakları olarak belirtilen meslektaş ağlarına üyelik, etkili hizmet içi eğitimler, işbirliğine dayalı uygulamalar ve yüksek lisans yapmak katılımcılar tarafından ne başarının anahtarı olarak ne genç meslektaşlara tavsiye niteliğinde ne de geçmişe yönelik pişmanlıklar kapsamında yeterince dile getirilmiştir. Örneğin, sadece bir katılımcı, “zümreyle iyi bir koordinasyon sağlanması” gerektiği tavsiyesinde bulunurken, kimse meslektaş ağlarına üyelik konusunu dile getirmemiştir. Gelişim için hizmet içi eğitimleri tavsiye edenlerin sayısı da sadece dördtür.

Türkiye'nin mevcut şartları içerisinde motivasyon kaynakları arasında belki de en kolay başarılabilir olan hususlar, meslektaş ağlarına üye olmak ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışmak iken katılımcıların böylesi bir ihtiyaçtan söz etmemiş olmaları düşündürücüdür. Esasen Hargreaves ve Fullan (2012)'nin de belirttiği gibi öğretmenlerin profesyonel sermayelerinin önemli bir alt boyutu da onların sahip olduğu sosyal sermayedir. Zümre ile işbirliği, hizmet içi eğitimler ya da yüksek lisansa devam etmek gibi uygulamalar öğretmenlerin sosyal sermayelerini artıracak faktörler olmasına karşın, öğretmenler tarafından yeterince dile getirilmemiş olması, onların profesyonelleşme süreçlerinin daha çok bireysel olarak şekillendiğini göstermektedir. Nitekim katılımcılar tarafından en sık dile getirilen başarı faktörü çevrim içi ve dışı kaynakların *bireysel* bir çabayla incelenmesi ve araştırılması olarak ortaya konmuştur. Okul sistemi ve coğrafya disiplini bakımından hâkim kültürün bireysel olduğu anlaşılmaktadır.

Öte yandan katılımcıların genellikle sınıf içi öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilişkili olarak somut tavsiyelerde bulunmadıkları gözlenmiştir. Bunun iki istisnası vardır. Bunlardan

ilki dört öğretmen tarafından dile getirilen “bir hobi edinilmesi” tavsiyesi olmuştur. Bu dört öğretmen coğrafya dışında edinilecek hobilerin ders işleme şekillerini zenginleştirdiğini, öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğrenmeyi daha aktif hâle getirebilecek uygulamalara kapı araladığını belirtmişlerdir. İkinci öneri ise bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılmasındaki yetkinlikle ilgilidir. Bu bağlamda katılımcıların teknolojik gelişmelere kendilerini entegre edemedikleri anlaşılmakta ve bu durumun eksikliğini hissettikleri görülmektedir. Mesleki anlamdaki yetkinliğin (uzmanlık) bir öğretmenin profesyonel motivasyonuna önemli katkı sağladığı (OECD, 2016) düşünüldüğünde katılımcıların pedagojik yeterliklerle ilişkili başka bir tavsiyede bulunmamış olmaları dikkat çekicidir. Görüşmeler esnasında konuyla ilgili çeşitli ek sorular da sorulmuş olmasına karşın, öğretmenlerin profesyonellik algıları ile sınıf içi uygulamalarını ve pedagojik yeterlikleri genellikle ilişkilendirmedikleri görülmüştür. Esasen Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterlikleri (2017) tarafından dile getirilen alan eğitimi bilgisi (örneğin Coğrafya Dersi Öğretim Programı) ve mesleki beceriler başlığı altındaki birçok yeterlik katılımcılar tarafından profesyonel uygulama kapsamında ya hiç değinilmemiş ya da çok az kişi tarafından dile getirilmiştir.

Sonuç ve öneriler

Türkiye'nin değişik şehirlerinde görev yapan ve hizmet süreleri 15 yıl ve üzeri olan, bu itibarla artık birer profesyonel (yetkin uzman) oldukları varsayılabilir 25 coğrafya öğretmeni ile gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerin profesyonelleşme süreçlerini yönlendirecek motivasyon kaynaklarının ve buna bağlı olarak da profesyonel gelişimlerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışma bulgu ve sonucuna ilişkin öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Profesyonellikte ilk önemli unsur, mesleğin kişinin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak seçilmesidir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcı coğrafya öğretmenlerinin hiçbirisinin, mesleği ilgi ve yeteneklerine uygun olduğu için seçmediği görülmüştür. Katılımcıların sınav sistemi, toplumsal cinsiyet rolleri ya da çevre etkisiyle mesleğe giriş yaptıkları görülmektedir. Öte yandan coğrafya branşının okul ve sınav sistemi nedeniyle statüsünün düşük olması, katılımcıların mesleki anlamda tanınma ihtiyaçlarına ket vuran bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Yakın zamanlarda uygulanmaya başlanan üniversite seçme sınavında branş seçiminin alınan puan belli olduktan sonra yapılmaya başlanması bir ileri adım olsa da, bizzat çoktan seçmeli sınav sistemi ilgi ve yeteneği belirlemekten çok uzaktır. MEB ve YÖK, sadece coğrafya öğretmenleri için değil, esasında her meslek için ilgi ve yeteneğe göre meslek edinmenin yolunu bulmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirmelidir.
- Öğretmenlerin profesyonelliği ile ilgili hususların başında yer alan meslektaşlarla kurulacak etkili *işbirliği* katılımcı öğretmenler tarafından en az dile getirilen unsurdur. Öte yandan hayat boyu öğrenme için gerekli olan “hizmet içi eğitim” ve “yüksek lisans” gibi faktörler de

bulgulara kendine çok az yer bulabilmiştir. Bu bağlamda MEB hizmet içi eğitimlerin kalitesini artırarak işbirliklerine ortam hazırlamalıdır. Ayrıca MEB'in öğretmenleri yüksek lisans yapmaları konusunda özendirici tedbirler almaya yönelik politika geliştirdiği günümüzde, sürecin özendirici ve gönüllü olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin profesyonellik algılarını olumlu yönde değiştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiği görülmektedir. Öte yandan MEB sistemi içerisinde coğrafya öğretmenlerine yönelik interaktif iletişim imkânları ve ağları geliştirilmelidir. Bu husus sınırlı sayıdaki öğretmenin kişisel arzularına bırakılmayacak şekilde düzenlenebilmelidir.

- Katılımcıların sınıf içi pedagojik uygulamaları ile ilgili yorumlarının çok sınırlı olması dikkat çekmektedir. Doğrudan sınıf içindeki uygulamalarla ilişkili olarak dile getirilen en önemli somut öneri bilgi iletişim teknolojilerinin entegrasyonu olmuştur. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin kendilerini sadece bu konuda yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durum esasen birçok katılımcının klasik bir eğitim anlayışına sahip olduğunu ve uygulamalarını yeterince sorgulamadıklarını düşündürmektedir. Kendini yeterli gören öğretmen, geliştirme ihtiyacı duymayacaktır. Bu yüzden MEB ve üniversiteler “iyi örnekler” geliştirerek ve bunları yaygınlaştırarak öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözden geçirmelerine zemin hazırlamalıdır.

- Literatürde belirtilen birçok faktör bakımından yeterli bir profesyonellik düzeyi sergilemeyen katılımcı öğretmenlerin mesleğe karşı temel motivasyonlarının hâlihazırda sadece duygusal olarak mesleklerini ve branşlarını seviyor olmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Hâlbuki profesyonellik duygusallığı içerse de sadece bundan ibaret değildir. Bundan ötürü MEB öğretmenlikte kariyer aşamaları getirmek, destekleyici bir okul kültürü oluşturmak ve mesleki saygınlığı artıracak tedbirler gibi profesyonelliğin gerektirdiği motivasyon unsurlarını sürece dahil edecek önlemler almalıdır.

Not: Çalışmanın taslağını okuyarak verdiği çok değerli geri bildirimler için Prof. Dr. Abdullah Saydam'a çok teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Ayress, L. (2008). Semi-structured interview, *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Ed. Lisa M. Given), California: The Sage.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teaching and the change wars: the professionalism hypothesis. In Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.) *Change wars*. Bloomington: Solution Tree, 45-68.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London: Falmer Press.
- Dean, J. (1991). *Professional Development in School*, Buckingham: Open University Press.
- Demirkasımoğlu, N. (2010) Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 2047–2051.
- Eraut, (2000), “Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work.” *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1): 113–136.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages, *Professional Development In Education* (Ed. Thomas R. Guskey and Michael Huberman), New York: Teachers Collage Press.
- Fessler, R. and E. Rice. (2010). Teachers career stages and professional development. In *International Encyclopedia of Education*, edited by P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw, 582–586. Oxford: Elsevier.
- Fuller, C., Goodwyn, A. & Francis E. B. (2013). Advanced skills teachers: professional identity and status, *Teachers and Teaching*, 19:4, 463-474,
- Guskey, T. (2002), Professional Development and Teacher Change, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No. 3/4,
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17): 107-124.
- Güven, İ. (2004). Sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 271-300.
- Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching*, 6:2, 151-182, DOI: 10.1080/713698714
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (2010). Introduction. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.) *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections, *Professional development in education* (Ed. Thomas R. Guskey and Michael Huberman), New York: Teachers Collage Press

- Karip, E. (2017). *Tedmem Raporu: Türkiye'nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. Tedmem, (Erişim tarihi: 27.09.2018):
<https://tedmem.org/download/turkiyenin-timss-2015-performansi-uzerine-degerlendirme-oneriler?wpdmdl=2515>
- Kılınç, A. Ç. (2014). School culture as a predictor of teacher professionalism, *Education and Science*, Vol.39 (174) , 105-118.
- Little, J. W. (2012), Professional Community and Professional Development in the Learning-centered School. In *Teacher Learning That Matters: International Perspectives*, edited by M. Kooy and K. Van Veen, 22–43. London: Routledge.
- Monika L. L., Klaas van V., Jacobiene A. M. & Jan H. van D. (2017). *Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience*, European Journal of Teacher Education, 40:4, 487-504
- Mourshed, M., Chijioko, C. & Barber, M. (2010). How the world's most improved-school systems keep getting beter? MacKinsey & Company için oluşturulmuş rapor. Erişim Tarihi: 27.11.2011.
- OECD (2016). Teacher professionalism. *Teaching in Focus*, No. 14, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jm3xgskpc40-en>.
- ÖMGY (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (Erişim tarihi: 25.09.2018):
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- ÖSB (2017). Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (Erişim tarihi: 25.09.2018):
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya Eğitiminde Araştırma*, Ankara: Pegem Yayınları
- Perera, H. N., Granziera, H. ve McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*. Vol. 120, 171-178.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22:4, 413-425, DOI: 10.1080/13540602.2015.1082732
- Schön, D. (1983). *Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype of expert teaching. *Educational Researcher*, 24, 9-17.
- Townsend, T & Bates, R. (2007). *Handbook of Teacher Education*, Dorsrecht: Springer.
- Villegas, R. E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*, Unesco: IIEP.
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

AN EXAMINATION ON PROFESSIONALISM PROCESS OF GEOGRAPHY TEACHERS

Extended Abstract

Introduction

Teachers are still the most important factor in student learning. For this reason successful educational outcomes requires quality teachers (Day, 1999). One cannot expect quality learning outcomes from teachers who are not competent in organizing inclusive learning environments including physical, psycho-social and pedagogic environments, and have low motivation. Professional conduct requires competency and motivation. Although teachers tend to be seen semi-professionals in the literature dating back to 1970s (Demirkasımoğlu, 2010), the recent literature increasingly considers teachers as full professionals and stresses upon the need for increasing teachers' levels of professional conducts (OECD, 2016, Hargreaves and Fullan, 2012, Sachs, 2018). Key documents published by the Ministry of Education in recent years also places of great importance on teachers' professionalism (ÖMGY, 2017; ÖSB, 2017). An OECD report, Supporting Teacher Professionalism, based on the TALIS survey, "conceptualises teacher professionalism as being comprised of: knowledge base, defined as necessary knowledge for teaching; autonomy, defined as teachers' decision-making over aspects related to their work; and peer networks, defined as opportunities for information exchange and support needed to maintain high standards of teaching" (OECD, 2016: 1). In this study the professionalism process of geography teachers were examined based on the motivational factors such as pedagogic competency, cooperation with colleagues, choices made by teachers, and entry of the profession.

Method

25 geography teachers who are working in different parts of Turkey attended the study. All teachers have 15 or more years of professional experience. The study was designed qualitatively and semi-structured interview was used for data collection. All interviews were recorded by the permission of the respondents and transcribed. Data analysis was conducted during the data collection process so that early findings of the research used in the next stages of the interviews to have a deeper understanding of the reality of the participants. The fundamental aim of the authors was to find out the meaning given to the process of being a professional by the participants. Qualitative content analysis was carried out using QDA Miner Lite software. The findings were grouped under four themes, namely; reasons to choose the profession, regrets and contents of professional life, advices to young colleagues, and key to professional success.

Results and discussion

According to the results, the participants' level and understanding of professionalism in general terms do not comply with the factors indicated in the international literature. The participants appeared to choose the profession not because they wanted to be a geography teacher in the first place but through chance or socially imposed conditions. The participants almost did not make any references to the need for cooperation with their colleagues when conducting their profession that is considered to be very important dimension of today's understanding of professional conduct. They also made few references to teaching and learning process and competencies teacher need in the school settings to fulfil a more professional practice. The only motivational source that keeps them doing the profession seems to be their love for the teaching and geography discipline which developed during their careers. These findings suggest that when developing teacher development policies and programmes, the stakeholders need to consider the fact that first teachers need to develop a right sense of professionalism.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 18 / Güz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 18 / Fall 2018

BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMI: ALTI FARKLI ÖĞRETİM MODELİ

CO TEACHING APPROACH: SIX DIFFERENT TEACHING MODELS

Nilay KAYHAN
Gönül AKÇAMETE

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMI: ALTI FARKLI ÖĞRETİM MODELİ

Nilay KAYHAN¹

Gönül AKÇAMETE²

Öz: Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterlikler ve beceriler, öğretim sürecinin niteliği ile öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olduğundan, bu becerilerinin desteklenmesi bir gerekliliktir. Derleme makale niteliğindeki bu çalışmada alan yazında öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini desteklemeye imkan tanıdığı belirtilen birlikte öğretim yaklaşımına dayalı modeller incelenmiştir. Birlikte Öğretim (Coteaching) yaklaşımı, kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenini destekleme yollarından biridir. Genel eğitim sınıflarının farklılıklara dayalı bir ortam hâline getirilmesine katkı sağlayan birlikte öğretim uygulamaları, sınıf öğretmenine etkinlikleri planlama ve öğretim sürecindeki uygulamaları için danışmanlık verilmesi süreçlerine dayanmaktadır. Bu süreç genel olarak; 1) bir öğretim yapan, bir gözlemci, 2) bir öğretim yapan, bir yardımcı, 3) alternatif öğretim, 4) paralel öğretim, 5) istasyon öğretimi ve 6) ekip öğretimi şeklinde uygulanabilir. Altı farklı birlikte öğretim modelinde sınıf ortamı, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme süreçlerini birlikte gerçekleştirdikleri fiziksel çevre olarak kabul edilmektedir. Birlikte öğretim yaklaşımı, ayrımcılıktan uzak bir bakış açısını temel alır. Özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim ortamlarında deneyim kazanmalarına izin veren bu yaklaşım, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarındaki hedeflerin gerçekleştirilmesinde oldukça etkilidir. Sonuç olarak, birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulamaların genel eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun öğretimsel düzenlemelerin oluşturulmasına ve öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Birlikte öğretim, kaynaştırma, sınıf öğretmeni, etkili öğretim becerisi, özel gereksinimli birey.*

1) Dr. Öğr. Üyesi., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Eposta: nilaykayhan@gmail.com, 0 342 2118080

2) Prof. Dr. Gönül Akçamete, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Lefkoşa, KKTC, Eposta: gakcamete@gmail.com, 0 392 2236464

Not: Bu makale ilk yazarın Prof. Dr. Gönül Akçamete danışmanlığında tamamlanan “**Birlikte Öğretim Yaklaşımlarından Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin Kaynaştırma Ortamlarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Becerilerine Etkisi**” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden hazırlanmıştır.

Giriş

Öğrenme-öğretme süreçlerinin verimliliğini ve okul sistemlerinin başarısını etkileyen en önemli etmenlerden birisi, okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin sahip olduğu mesleki bilgi, beceri ve tutumlardır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğretim becerilerinin desteklenmesi, bir gereksinim olarak görülmektedir (Alptekin, 2012; Billingsley ve McLeskey, 2004; Ergenekon, 2004; Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018; Güzel-Özmen, Karasu, Dayı, Aykut, Tavail, Alptekin, Timuçin, Şimşek, Armutçu, Güler ve Sanır, 2012; Kış, 2007; Milli Eğitim Bakanlığı, 2107). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına katılımlarını artırmak açısından oldukça önemlidir. Özel gereksinimleri olan bireylerin akranları ile aynı ortamda genel eğitime devamlarını sağlayan Kaynaştırma (mainstreaming) yaklaşımı birlikte eğitim modellerinden biri olup, sınıf öğretmenine ve öğrenciye destek hizmet sağlanması koşulu ile uygulanmaktadır (MEB, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ancak kaynaştırmanın başarısı, büyük ölçüde destek hizmetlerin niteliği ve öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine bağlıdır (Gürgür, 2005; Güzel-Özmen, 2012; Lewis ve Doorlag, 1999; Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma sınıflarında etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için öncelikle öğretmenlerin, planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme alanlarında bilgi ve beceri yönünden desteklenmesi gereklidir. Bu bilgi ve beceri alanları, öğretmenlerin sınıflarındaki her öğrencinin var olan performansını belirlemesi, bu performansları göz önüne alarak gereksinimlerine yönelik amaçlar oluşturması, öğretim planları hazırlaması ve uygulaması açısından önemlidir (Gürgür, 2005; Güzel-Özmen, 2001; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Öncelikle, öğretmenlerin etkili bir öğretimin ilk basamağı olan planlama ve ders öncesi hazırlık sürecine yönelik yeterlikleri desteklenmelidir (Dayı, 2012). Diğer bir aşama ise alan bilgisi yeterliğidir. Alan bilgisi yeterliği yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, ders içeriğini anlamlı ve ulaşılabilir biçimde planlayabildikleri ve öğrencilerinin gelişimlerini izleme amaçlı çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanabildikleri belirtilmiştir (Aydın ve Acat, 2014). Dolayısıyla, öğretmenlerin etkili öğretmen davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek için planlama, öğretimi gerçekleştirme ve değerlendirme aşamalarındaki davranışlarının izlenmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin, bu aşamalarda gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler, etkili öğretim ortamlarının oluşmasına imkan sunmaktadır (Sucuoğlu, 2014).

Derleme makale niteliğindeki bu çalışmada alan yazında öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini desteklemeye imkan tanıdığı belirtilen birlikte öğretim yaklaşımına dayalı modeller incelenmiştir. Birlikte Öğretim (Coteaching) yaklaşımı, kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenini destekleme yollarından biridir. Genel eğitim sınıflarının farklılıklara dayalı bir ortam hâline getirilmesine katkı sağlayan birlikte öğretim uygulamaları, sınıf öğretmenine etkinlikleri planlama ve öğretim sürecindeki uygulamaları için danışmanlık verilmesi süreçlerine dayanmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Etkili öğretim ortamlarının özellikleri ve etkili öğretmen davranışları

Etkili öğretim ve öğretmen yeterlikleri arasında sıkı bir bağ vardır. Etkili öğretim okul, program, personel, öğretmen ve teknoloji gibi unsurlardan oluşan bireyin öğrenmesini en üst düzeye çıkaracak şekilde planlanan faaliyetler olarak tanımlanmıştır (Gündoğdu ve Silman, 2007). Sınıfta etkili ve verimli bir öğretim için öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Dayı, 2012; Küçükahmet, 2004; Marzano ve Marzano, 2003). Alanyazında, sınıflarda gerçekleşen etkili öğretim davranışlarının öğretmenlerin tutumları, kişilik özellikleri, öğretim becerileri ve bu becerileri uygulamaya geçirme deneyimleri ile ilişkili olduğu (Alptekin, 2012; Dayı, 2012; Englert ve Semmel, 1983; Güzel-Özmen ve diğ., 2012; Zabel ve Zabel, 1996), öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde birçok eğitsel işlevi yerine getirme sorumluluğu bulunduğu ifade edilmektedir (Güzel-Özmen, 2012; Friend ve Bursuck, 2002).

Öğretmenlerin güncel gelişmeleri izleyebilecekleri, kuramsal bilgilerini uygulamaya dönüştürebilecekleri eğitim modelleriyle mesleki gelişmelerinin desteklenmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitimleri açısından da oldukça önemlidir (Güzel-Özmen ve diğ., 2012). Rothstein (1990), etkili öğretim becerileri ile desteklenen öğretmenlerin sınıflarında bireysel farklılıklara uygun öğretim tekniklerini kullandıklarını, olumlu geribildirim vererek öğrencinin bireysel ilerlemesini değerlendirebildiklerini, sınıf yönetiminde ve kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yeterli hissettiklerini; Ripley (1997), bireysel farklılıklara dayalı ayrıntılı ders planı hazırlama ve ayrımcılıktan uzak bir sınıf iklimi yaratmada başarılı olduklarını vurgulamışlardır. Jensen ve Kiley (2000), özel eğitim uzmanları ile işbirliğini temel alan uygulamaların öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin desteklenmesinde önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, kendilerine sınıf içi destek sunulan kaynaştırma sınıflarında görevli öğretmenlerin, ne öğretecekleri ve nasıl öğreteceklerini çok iyi planladıklarını, öğretim yöntem ve tekniklerini işlevsel kullanabildiklerini, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri için öğrenmeyi kolaylaştıran bir tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Picard (2004) ise sınıf öğretmenlerinin, öğrenme farklılıklarına dayalı ders planı hazırlama, dersin içeriğini yapılandırma, soru sorma stratejilerini kullanma ve değerlendirme becerileri ile desteklendiklerinde, özel eğitim alanında görev yapan uzman personelle işbirliğine daha yatkın olduklarını belirtmiştir.

Öğretmen yeterlikleri ve öğretim becerileri, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akademik katılımlarının ve başarılarının artmasında, sınıftaki tüm çocukların gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Aykut, 2012; Conderman ve Bresnahan, 2007; Gately ve Gately, 2001; Güzel-Özmen, 2012; Kış, 2007; Wood, 1998). Bu temel nedenlerden dolayı, geleceğin nitelikli bireylerini yetiştirme sorumluluğu bulunan

öğretmenlerin, öğretim becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Aykut, 2012; Güzel-Özmen ve diğ., 2010). Öğretmenlerin, etkili öğretimin her boyutuyla ilgili bilgi ve beceri sahibi olmaları, etkili öğretim ortamlarını bağımsız olarak oluşturabilmeleri ve becerilerini sürdürebilmeleri için önemli görülmektedir.

Kaynaştırma ve bütünleştirme

Günümüzde akademik ve sosyal beceriler açısından farklı performansa sahip öğrencilerin, birlikte eğitim aldıkları bütünleştirme eğitim yaklaşımının kabul gördüğü, bu yaklaşıma göre tüm öğrenciler için etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bütünleştirme kavramı, kaynaştırma uygulamaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle kaynaştırmanın birçok amacıyla örtüşmektedir (Melen, 2007:Akt.Akçamete, 2009). Bütünleştirme, öğrenme özellikleri, cinsiyeti, aile yapısı, kültürel geçmişi ne olursa olsun özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilere hitap etmektedir. Bu kapsamda, işbirliğine açık, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı ve gereksinimlerinin karşılanabildiği eğitim ortamları oluşturulması hedeflenmektedir. Bu tür eğitim ortamlarının oluşturulabilmesi ise akademik ve sosyal farklılıklara duyarlı düzenlemelerin yapılabilmesine bağlıdır (Kırcaali-İftar, 1992; Sherman, 2008; Sucuoğlu ve Kargin, 2006). Özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına katılımını destekleyen düzenlemeler, sınıftaki öğrenci sayısı, okul ve sınıfın fiziki koşulları ile öğretmenlerin tutum ve deneyimlerinden etkilenmekte; dolayısıyla öğretmen ve öğrenci bir takım destek hizmetlere ihtiyaç duyabilmektedir. Sağlanacak olan destek hizmetler, düzenlemelerin başarısını etkileyen en önemli öğelerden birisidir (Gately ve Gately, 2001; Kırcaali-İftar, 1992; Piştav-Akmeşe, 2015; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016).

Genel eğitim sınıfları, bütünleştirme uygulamalarının temelini oluşturan ilkeler dikkate alınarak düzenlenmeli, öğrencilerin bireysel gereksinimleri ile farklılıklarının kabul gördüğü, öğretmenlerin programda uyarılama yaparak yansıtıcı öğretim ve işbirliğine dayalı çalışmaları gerçekleştirdikleri bir öğretim ortamı olmalıdır (Akçamete, 2009; Güzel, 1998). Bu sınıflarda öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için sınıf öğretmenine sunulacak destek hizmetlerin, özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenin işbirliğine dayalı, sınıf içi destek şeklinde sunulması önerilmektedir (Adams ve Cessna, 1993; Akçamete, 2009).

Genel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Öğretmene Sunulan Destek Hizmetlerin Özellikleri

Genel eğitim ortamlarında öğretmene sunulan destek hizmetler işbirliğine dayalı olup, sınıf öğretmenine danışmanlık ve sınıf içi destek hizmet şeklinde gerçekleştirilmektedir (Firend ve Cook, 2003; Murawski ve Lochner, 2011). Danışmanlık hizmetinin uygulanması, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenin özel eğitim öğretmene dersi planlama ve uygulama süresinde eğitim programı hazırlama, öğretim araç-gereçlerini

uyarlama ve değerlendirme yöntemleri konusunda danışması ve destek alması şeklinde gerçekleşmektedir (Çolak, 2007). Danışmanlık hizmeti sürecinde, hem özel eğitim öğretmeni hem de sınıf öğretmeni aktif rol alır. Eğitim-öğretim hizmetlerinin temel sorumlusunun sınıf öğretmenleri olduğu kabul edilen destek hizmet modeli, sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin birlikte çalışmak için yeterli zaman ayırmamaları, sınıf öğretmenlerinin bir diğer öğretmen ile çalışmaya karşı olumsuz tutum geliştirmeleri ve özel eğitim öğretmenlerinin etkili danışmanlık sunmada yetersiz kalmaları gibi nedenler, bu modelin temel sınırlılıkları olarak ifade edilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Çolak, 2007; Wood, 1998).

Etkili öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıkları, güçlü ve zayıf yönleri temel alınarak öğretimde bireyselleştirmeyi, farklılaştırmayı ya da uyarlamaları gerektirir (Firend ve Cook, 2004; Güzel-Özmen ve diğ., 2012; Marzano ve Marzano, 2003). Sınıf dışı hazırlık ve sınıf içi öğretim uygulamalarının etkililiği ise sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliği ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin birlikte çalışmalarını sağlayacak planlamalara, özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yarar sağlamalarını destekleyecek işbirliğine dayalı uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Conderman ve Bresnahan, 2007; Friend, Reising ve Cook, 1993; Murawski ve Lochner, 2011; Reinheller, 1996; Weiss, 2004). İşbirliğini temel alan, geleneksel özel eğitim destek hizmetlerine alternatif olarak uygulanan “birlikte öğretim” (coteaching) yaklaşımı, bu uygulamalardan biridir. Birlikte öğretim, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerini kolaylaştıran bir yaklaşımdır (Bauwens ve Hourcade, 1997; Gately ve Gately, 2001; Murawski ve Lochner, 2011; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004).

Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin öğretimsel düzenlemeleri birlikte planladıkları, öğretimi uygulama ve değerlendirme çalışmalarını birlikte gerçekleştirdikleri birlikte öğretim yaklaşımı, iki temel özelliğinden dolayı kaynaştırma eğitime katkı sağlamaktadır. Birincisi, genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler için etkili bir hizmet içi eğitim modeli olarak kabul görülmesi, diğeri ise sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenlemeler yapma becerilerini desteklemesidir. Yapılan öğretimsel düzenlemelere bağlı olarak özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının azaldığı, sınıftaki diğer akranları ile etkileşimlerinin, akademik başarılarının arttığı, kendini yönetme becerileri ve sosyal becerilerinde olumlu gelişme gözlemlendiği ifade edilmektedir (Dieker, 2001; Murawski, 2008; Walther ve Thomas, 1997).

İşbirliğini temel alan yaklaşımlar

İşbirliğini temel alan yaklaşımların başarıyla uygulanması için öğretim süreci birlikte planlanmalıdır (Angelides, 2006; Cook ve Friend, 1995; Dayı, 2012; Murawski ve Dieker, 2004; Tobin, 2005). Alanyazında *İşbirlikli-Kubaşık Öğrenme* (Cooperative Learning) kavramı Vygotsky, Piaget ve Kohlberg’in kuramlarından etkilenecek yapılarak yaşayarak

öğrenmeyi temel alan, hem bireysel hem de sosyal etkileşime dayalı, işbirliği etkinliklerinin gerçekleştirildiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Jang, 2006). Johnson (2012) ise bu öğrenme yaklaşımına ait yüzyüze etkileşimin olması, öğretmenlerin kişisel sorumluluklar olarak, hesapverilebilirlik ilkesi ile çalışmaları ve ortak amaç uğruna öğretim yapmaya gönüllü olmalarının, ayırt edici faktörler olduğunu belirtmiştir. İşbirliğine dayalı bir diğer öğretim yaklaşımı olan İşbirlikli Öğrenme (*collaborative learning*) ise farklı alanlarda uzmanlıkları bulunan iki profesyonel kişinin, ortak bir amaç için işbirliği içerisinde çalışma sürecidir (Murawski ve Hughes, 2009; s. 269).

Yukarıda bahsedilen iki yaklaşımın işbirliği, etkileşim, ortak amaç için sorumluluk almak gibi özelliklerini de içeren *Birlikte Öğretim* (Co-teaching) yaklaşımı ise tek bir fiziksel alanda genel eğitim ortamlarında görev yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin işbirliği yaptığı, öğretimsel düzenlemeleri birlikte planlama, öğretimi gerçekleştirme ve değerlendirme basamaklarından oluşan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım kapsamında sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerileri desteklendiğinden, özel gereksinimli öğrencilerin birlikte öğretim ortamlarında akranlarıyla birlikte öğretime devam etmelerine katkı sağlanmaktadır (Cook ve Friend, 1995).

Öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği ve deneyimlerini paylaşmaları, etkili bir öğretimin anahtarıdır (Murawski ve Dieker, 2004). *Birlikte Öğretim Yaklaşımı*'nın diğer işbirliği yaklaşımlarından (collaboration ve cooperative teaching) en temel farklılığı, kaynaştırma öğrencilerinin devam ettiği sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenine etkili öğretimi gerçekleştirebilmesi amacıyla planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme basamaklarında destek sunulmasıdır (Dieker ve Murawski, 2003). Bu yaklaşımın bir diğer ilkesi, sınıf temelli bir uygulama olmasıdır (Cook ve Friend, 1995; Whalther ve Thomas, 1997). Ayrıca uygulama aşamasına geçilmeden, sınıf öğretmenine öğretimsel düzenlemelerle ilgili sınıf dışı destek hizmet sağlanmaktadır. Öğretim öncesi ders planlarının hazırlanması da zorunlu olup, bu planlarda, hem özel eğitim öğretmenin hem de sınıf öğretmenin rol ve sorumlulukları ayrıntılı şekilde tanımlanmaktadır. Öte yandan işbirliği temelli diğer yaklaşımlarda, öğretmen ve öğrencilerin hangi aktivitede ne tür etkinlikleri gerçekleştireceklerine ait ayrıntılı bir planlama bulunmamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde birlikte öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, işbirliğine dayalı öğretimsel düzenlemeleri tamamlayıcı ve geliştirici rollerde gerçekleştirdikleri, birlikte yaklaşımın doğrudan destek hizmet içerikli bir model şeklinde uygulandığı vurgulanmaktadır (Kevin ve Lori, 2012).

Birlikte öğretim uygulamalarında özel eğitim öğretmenleri öğretimi planlama, değerlendirme oturumlarına aktif; öğretimi uygulama sürecine ise gözlemci-yardımcı öğretmen gibi farklı rollerde katılmaktadır. Uygulamalar öncesinde öğretmenler etkinliklerde neler yapacaklarını,

problemlere ne tür çözüm önerileri getireceklerini ve değerlendirmeye yönelik etkinlikleri ayrıntılı bir biçimde tartışarak, ders planları hazırlamaktadır (Austin, 2001; Cook ve Firend, 2004; Weiss ve Lloyd, 2002).

Birlikte öğretim ilkelerinin önemine dikkat çeken Villa, Thousand ve Nevin (2008) bu yaklaşımın gerçekleştiği sınıfta bir öğretmenin kendine ait ders içeriğini işleyip, diğer öğretmenin farklı bir içerikle derse devam etmesi anlamına gelmediğini; birinin asıl sorumluluğu üstlenip diğer öğretmenin eleştirici ya da hata düzeltici rol üstlenerek meslektaşlar arasında lider-deneyimsiz rol ayrımı yapılması anlamı taşımadığını belirtmişlerdir. Birlikte öğretim, genel ve özel eğitim alanından olmak üzere en az iki ya da daha fazla öğretmenin işbirliğini temel alarak öğretimin sorumluluğunu paylaştıkları, uygulamaları birlikte gerçekleştirdikleri bir yaklaşımdır (Murawski ve Lochner, 2011).

Birlikte öğretim yaklaşımında öğretim uygulamaları karşılıklı fayda esasına dayalı gerçekleştirilirken, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni işbirliğine farklı sorumluluklarla katılabilirler (Murawski ve Hughes, 2009; Murawski ve Lochner, 2011; Walter-Thomas, 1997). Birlikte öğretim yaklaşımı, genel olarak uygulanmış farklı çalışmalarla etkililikleri desteklenen öğretim modelleri ile gerçekleştirilmektedir (Dieker ve Murawski, 2003; Weiss, 2004). Bu modellerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi, gönüllü katılımları, mesleki gelişime açık olma durumları, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilmeleri ile yeterli alan bilgisine sahip olma özellikleriyle ilişkilidir (Bauwens ve Hourcade, 1995; Cook, 2004).

Birlikte öğretim yaklaşımına ait öğretim modellerinin sınıflandırılması

Alanyazında birlikte öğretim yaklaşımının farklı şekillerde sınıflandırıldığı ve uygulandığı görülmektedir. Kaynaştırmadan, bütünleştirmeye geçiş felsefesi bu uygulamaları etkilemiştir. Uygulamaya ve modellerin test edilmesine bağlı olarak günümüzde okul öncesi, ilkökul, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde gerek öğretmenleri gerekse öğrencileri kapsayan birlikte öğretim yaklaşımına dayalı araştırmaların çoğunlukla deneysel veya yarı deneysel araştırmalar olduğu dikkati çekmektedir (Friend ve Bursuck, 2003; Friend ve Cook, 2003; Kayhan, 2016; Murawski, 2008; Murawski ve Dieker, 2004). Deneysel çalışmalar sonucunda etkililikleri desteklenmiş bu modeller Bauwens, Hourcade ve Friend (1989) tarafından; 1) ekip öğretimi, 2) tamamlayıcı öğretim ve 3) destekleyici öğretim etkinlikleri şeklinde sınıflandırılırken Cook ve Friend (1995) tarafından; 1) bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen, 2) paralel öğretim, 3) istasyon öğretim, 4) ekip öğretimi, ve 5) alternatif öğretim olarak sınıflandırılmıştır. Gerber ve Popp (2000), birlikte öğretim yaklaşımının özel gereksinimi olsun ya da olmasın bir öğrencinin sınıf dışına çıkmasına izin veren öğretim modellerine karşı, tüm öğrencileri sınıf içinde tutan öğretim modelleri ile gerçekleştirilebileceğini belirtirken alanyazında genel olarak kabul gören Cook ve Friend'e (1995) ait sınıflamada yer alan beş öğretim modeli, son yıllarda altı farklı öğretim modeli şeklinde gruplandırılmaktadır (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010).

Son yıllarda gerçekleştirilen birlikte öğretim uygulamalarında, özel eğitim öğretmenin gözlem yapmak ve öğretmene özel eğitim desteği sunmak biçiminde iki ayrı sorumluluğunun olduğu özellikle vurgulanmıştır. Birlikte öğretim uygulamalarında özel eğitim öğretmenin sınıf içi katılımcı gözlemci rolü ile yardımcı öğretmen rollerinde gerçekleştirmesi gereken sorumlulukların değişiklik gösterebileceğini belirten araştırmacılar; birlikte öğretim yaklaşımının 1) *bir öğretim yapan, bir gözlemci*, 2) *bir öğretim yapan, bir yardımcı*, 3) *alternatif öğretim*, 4) *paralel öğretim*, 5) *istasyon öğretimi* ve 6) *ekip öğretimi* şeklinde uygulanabileceğini belirtmişlerdir (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010).

Birlikte öğretim modellerinin yürütüldüğü sınıflar, gerek öğrenciler için gerekse öğretmenler için gelişim ortamı olarak tanımlanmıştır. Sınıf öğretmenleri özel eğitim konusunda uygulama örnekleri ile gelişim sağlarken, özel eğitim öğretmenleri genel eğitim programları ve sınıf yönetimi konularında yeterlik kazanmaktadır. Her iki öğretmen gözlemci, yardımcı ve destekleyici rollerinden birini gerçekleştirirken, meslektaşının etkili öğretim becerileri üzerinde kolaylaştırıcı rol oynamaktadır. Her iki öğretmenin mesleki bilgi ve yeterliklerini geliştirme fırsatı elde edebildiği birlikte öğretim modellerinin, bir veya birkaçı bir arada uygulanabileceği gibi farklı uygulama örnekleri zaman içerisinde geliştirilebilir (Dieker ve Murawski, 2011). Ancak tüm öğretim modelleri genel eğitim programlarının içerik, işleniş ve değerlendirme öğelerini çok iyi bilen sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin bireysel gereksinimlere yönelik öğretimsel düzenlemeleri planlayarak, eğitim-öğretim sürecinde bu düzenlemelere yer vermeleri ile uygulanmaktadır (Friend ve Cook, 2004; Gately ve Gately, 2001; Zigmond, 2001).

Birlikte öğretim yaklaşımı, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının başarısını doğrudan etkilemektedir (Friend, Reising ve Cook, 1993; Weiss ve Lloyd, 2002; Wood, 2007). Her iki öğretmen ve tüm öğrencilerin katılımı ile gerçekleşen, sınıfın tek bir öğretim ortamı, öğrencilerin ise heterojen bir grup kabul edildiği bu yaklaşımda gerek sınıf öğretmeni gerekse özel eğitim öğretmeni sınıftaki her öğrencinin öğretmeni olduğunu kabul etmektedir (Dieker , 2001; Friend ve Chamberlain, 2011). Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim ortamlarında deneyim kazanmalarına katkı sunan bu yaklaşım, özel gereksinimi olan öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarındaki (BEP) hedeflerin gerçekleştirilmesinde de oldukça etkilidir (Murawski ve Dieker, 2004). Bu yaklaşımın bir diğer olumlu katkısı sınıf öğretmenlerinin, aileler ve okul yöneticileri ile olan etkileşimidir. Okul yöneticileri ve ailelerle olumlu ilişkiler kurabilen sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıkları artmakta (Friend ve Cook, 2004; Keefe, Moore ve Duff; 2004; Murawski ve Dieker, 2004), meslektaşları ile sosyal ilişkiler geliştirmesine bağlı olarak tükenmişlik duygusu azalmakta, özel gereksinimli öğrencilerle daha etkili çalışmak için programda uyarılama yapma deneyimi artmaktadır (Dieker ve Murawski, 2003; Gately ve Gately, 2001).

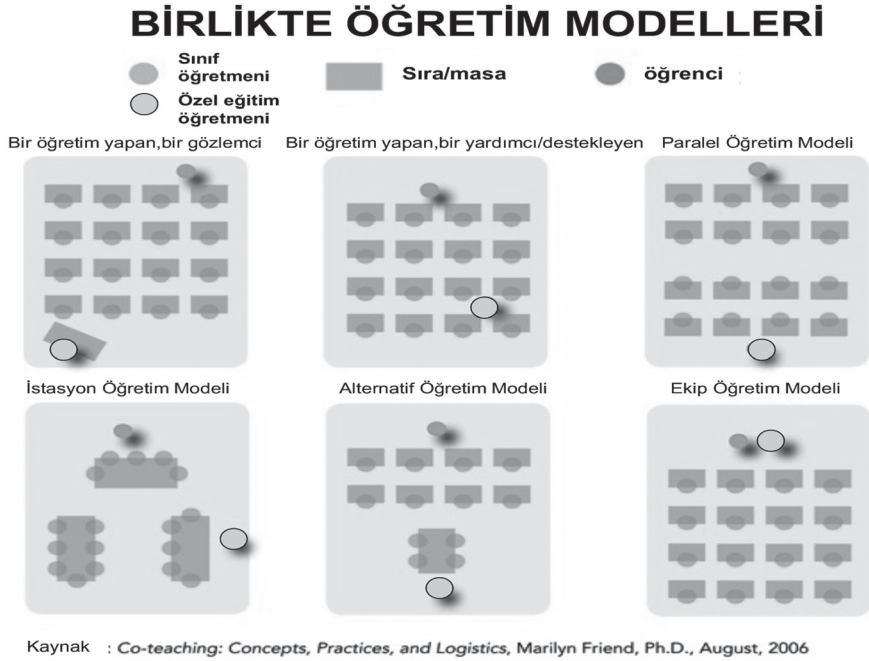
Birlikte öğretim, bir ekip işidir ve sistematik çalışmayı gerektirir (Gürgür, 2005). Birlikte öğretim uygulamaları sınıf ve özel eğitim öğretmenleri tarafından gönüllülük, eşitlik, mesleki bilgi ve becerilerin paylaşılması, güven, başarılı bir katılım, ortak hedef ve sorumlulukların paylaşılması ilkelerini temel alınarak gerçekleştirilir (Wood, 2007). Öğretmenlerin rol ve sorumlulukları dışında birlikte öğretim yaklaşımının başarısı üzerinde etkili olan diğer önemli etmenler ise; sınıf düzeyi, öğrencilerin yaş ve akademik performansları, öğretim yapılacak içerik, öğretmenlerin kullanacakları öğretim stratejileri, bilgi ve beceri düzeyleri, işbirliği yapabilme düzeyleri, çalışma zamanını paylaşabilme, zaman planlamaları, ayrılan sürenin uzunluğu, çalışacakları öğrenciler için programdaki yaptıkları uyarlamalar ve okul yönetiminin desteğidir (Friend ve Chamberlain, 2011).

Birlikte Öğretim Yaklaşımını Açıklayan Modeller

Birlikte öğretim yaklaşımına ait tüm modellerin, uygulama öncesinde farklı planlama aşamaları vardır (Cook ve Friend, 1995; Cramer, Liston, Nevin ve Thousand, 2010; Dieker, 2001). İlk aşama hazırlıktır. Bu aşama öğrencilerin var olan performans düzeyleri ve gereksinimleri ile sınıf öğretmenin desteklenmesini istediği bilgi ve becerilerin belirlenmesini içerir. Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin gereksinimleri ölçüsünde uygun eğitimsel hedeflerin seçildiği bu aşamada, aileler ve okul yönetimi ile iletişim odaklı bilgilendirme toplantıları düzenlenir. Özel eğitim ve sınıf öğretmeni etkili öğretim ilkeleri doğrultusunda eğitim programı üzerinde çalışarak, kullanacakları öğretim stratejilerine karar verirler. Bir sonraki aşama planlamadır. Hazırlık aşamasında alınan kararlara yönelik uygulama planlarının oluşturulduğu bu aşamanın en önemli yanı etkili öğretim becerilerinin temel alınmasıdır. Birlikte öğretimin son basamağı değerlendirmedir. Bu aşamada sınıf ve özel eğitim öğretmenleri, hazırlık aşamasından itibaren tüm öğretim sürecini ve uyguladıkları planların etkililiğini değerlendirirler (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Chamberlain, 2011; Friend, Reising ve Cook;1993, Wilson, 2005).

Birlikte öğretim modellerinin uygulanmasına karar verildiğinde, bunun zaman alan ve işbirliği gerektiren bir süreç olduğu unutulmamalıdır (Friend ve Bursuck, 2006). Bu süreçte dahil olan öğretmenlerin, öncelikle bir hedef belirlemeleri gerekmektedir (Friend, 2006). Birlikte öğretime karar veren özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin, ortak hedef belirlediklerinde bu hedefler doğrultusunda çalışma çizelgelerini daha kolay hazırlayabildikleri, rol ve sorumlulukları paylaştıkları ifade edilmektedir (Bradley ve Switlick, 1997; Conderman ve Bresnahan, 2007). Bilgi ve deneyimlerini açıkça ortaya koymalarının söz konusu olduğu birlikte öğretim sürecinde, hangi öğretim modeli tercih edilirse edilsin ekibin en önemli elemanı sınıf öğretmenidir (Conderman, 2011; Friend ve Cook, 2004; Gürgür, 2005; Murawski ve Dieker, 2004). Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin genel eğitim sınıfına devam eden özel gereksinimli olan ve olmayan her bir öğrencinin akademik ve

sosyal gereksinimlerini dikkate alarak, öğretimsel amaçları belirledikleri, amaçlara uygun olarak içeriği zenginleştirdikleri ve pekiştirici öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri birlikte öğretim yaklaşımına ait öğretim modelleri Şekil-1’de gösterilmektedir.



Şekil1. Birlikte Öğretim Modelleri

Şekil-1’de belirtildiği gibi birlikte öğretim 1) *bir öğretim yapan, bir gözlemci*, 2) *bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen*, 3) *istasyon öğretimi*, 4) *paralel öğretim*, 5) *alternatif öğretim* ve 6) *ekip öğretimi* olmak üzere altı farklı öğretim modeli ile uygulanmaktadır (Friend ve Bursuck, 2009; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). Altı farklı birlikte öğretim modelinde sınıf ortamı, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme süreçlerini birlikte gerçekleştirdikleri fiziksel çevre olarak kabul edilmektedir. Hem genel hem özel eğitim öğretmeni için öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluğunu paylaştıkları işbirliği içinde çalışarak öğretim gerçekleştirdikleri ortamdır (Dieker, 2001; Friend, Reising ve Cook, 1993). Birlikte öğretim modellerinin temel felsefesi, özel gereksinimli olan öğrencilerin genel eğitim ortamında kalmalarını sağlamak ve onlara en üst düzeyde doğrudan destek hizmeti sunmaktır. Bu yönü ile kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir.

1.1. Bir öğretim yapan, bir gözlemci modeli

Birlikte öğretim modellerinden biri olan *bir öğretim yapan bir gözlemci (one teach, one observe)* modelinde sınıf öğretmeni, sınıf içi öğretimi gerçekleştirme sorumluluğunu

üstlenmektedir. Çoğunlukla gözlemci rolü ile sürece katılan özel eğitim öğretmeni ise, sınıf içinde sınıf öğretmeni ve tüm öğrencilerle ilgili gözlem yapmaktan sorumludur (Friend ve Chamberlain, 2011). Alanyazında bir öğretim yapan, bir gözlemci öğretmenle gerçekleştirilen birlikte öğretim modeli, hazırlık-öğretim ve değerlendirme süreçlerine dayalı gözlem verilerinin elde edilmesi nedeniyle kanıt temelli uygulama şeklinde kabul görmektedir (Cook ve Firend, 1995). Bu yaklaşıma ait tüm modellerde olduğu gibi bu modelin de ilk basamağı hazırlıktır (Dieker ve Murawski, 2003; Gürgür ve Uzuner, 2010). Hazırlık aşamasında her iki öğretmen işbirliğine dayalı rol ve sorumlulukları paylaşır, öğrenci gereksinimlerini temel alan öğretim stratejilerini belirler. Uygulama aşamasında sınıf öğretmeni, sınıf içi öğretimi sürdürme görevini üstlenmektedir. Özel eğitim öğretmeni ise özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere yönelik gözlem yaparak, sınıf öğretmenin öğrencilerin gelişimini değerlendirmesine katkı sağlamaktadır (Cook ve Friend, 2010; Friend, Reising ve Cook, 1993). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına katıldıkları ilk günlerde, sosyal kabullerinin desteklenmesi açısından etkili bir model olarak kabul gören *bir öğretim yapan bir gözlemci modeli*, kaynaştırma sınıfında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi ve etkili öğretim becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Sileo, 2011). Bu model genel eğitim sınıflarında sistematik gözlem verilerinin elde edilmesi, öğretmenin kendini ve öğrencilerini değerlendirmesi açısından önemlidir.

Öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesinin ardından, uygun desteklerin öğrenciye ve öğrenci ile çalışan öğretmene destek hizmet sağlanması için bir öğretim yapan bir gözlemci modeli tercih edilmektedir. Modelin uygulanması sırasında özel eğitim öğretmeni, öğrenci davranışları ve öğretim sürecine yönelik topladığı verileri, ders sonunda öğretimin asıl sorumluluğunu üstlenen sınıf öğretmeni ile birlikte değerlendirir (Cook ve Friend, 1995; Mastropieri, Mc Duffie ve Scruggs, 2007). Çoğunlukla ilkökul düzeyinde özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma sınıflarında uygulanan bu modelin sınıf öğretmenlerine sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi konusunda olumlu katkı sağladığı (Firend, 2008; Murawski ve Dieker, 2004), çalışma sürecine katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlama becerilerinin geliştiği; özel eğitim öğretmenlerinin ise, genel eğitim sınıflarında çalışma deneyimi elde ettikleri, problem davranışlarla başa çıkma ve sınıf yönetimi becerilerinin desteklendiği belirtilmektedir (Friend, Cook ve Chamberlain, 2010; Gürgür, 2005; Gürgür ve Uzuner, 2010). Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin öğretmen açısından katkıları incelendiğinde; çalışan öğretmenlerin işbirliğini artırdığını, okul personelini olumlu yönde etkilediğini, uygulamalara katılan öğretmenlerin sistematik veri toplamayı daha kolay öğrendikleri ve kanıt temelli araştırmalar hakkında deneyim kazandıkları şeklinde ifade edilmektedir (Friend ve Cook, 2004; Murawski ve Swanson, 2001).

1.2. Bir öğretim yapan, bir yardımcı modeli

Bir öğretim yapan ve bir gözlemcinin birlikte çalışırken üstlendikleri sorumluluklarına ek olarak sınıf içi destek hizmeti içeren bu modelde, öğretmenlerin biri öğretimin asıl sorumluluğunu üstlenmektedir. Diğer öğretmen sınıf içi gözlem yapmak, gerektiğinde özel gereksinimli öğrencilere destek hizmeti sunmakla sorumludur. Bu modelde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni her iki rolden birini üstlenebilir (Gürgür, 2005). Birlikte öğretim modelinin ilk kez uygulandığı genel eğitim sınıflarında oldukça etkili kullanılabilecek model, özel eğitim öğretmenin genel eğitim programını çok iyi bilmediği ve sınıf öğretmenin özel eğitim uyarlamaları konusunda destek gereksiniminin yoğun olduğu durumlarda avantaj sağlamaktadır (Cook ve Friend, 1995).

Alanyazında, yardımcı öğretmen rolüne yönelik farklı tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Bu farklılıklar bir öğretim yapan, bir işleyişi devam ettiren (one teach, one drift), bir öğretim yapan bir öğretimi destekleyen (one teach, one support) ve bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen (one teach, one assist) uygulaması şeklinde ifade edilmiştir. Ancak yardımcı, destekleyen veya işleyişi devam ettiren tanımlamalarının tümünde öğretmen benzer sorumlulukları üstlenir. Genellikle özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı rolü ile katıldığı bu öğretim modelinde, sınıf öğretmeni eğitim programının asıl sorumluluğunu üstlenerek dersin işlenişinde rol almaktadır. Yardımcı öğretmenin sınıf içinde fark edilmeyecek şekilde dolaşarak, özel gereksinimli öğrencilere öğretimi aksatmayacak biçimde sınıf içinde destek sağladığı bu modelin başarıyla uygulanması; öğretmenlerin sorumluluklarının, öğrencilere ne zaman ne şekilde destek verileceğinin hazırlık aşamasındaki planlarda açıkça belirtilmesine bağlıdır (Mastropieri, Mc Duffie ve Scruggs, 2007). Özel eğitim öğretmenin sınıf içi gözlem yaptığı, aynı zamanda sınıf içi destek hizmet sunduğu bu model özellikle Türkçe ve matematik derslerinde, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim sunma becerilerini desteklenmesinde etkilidir. Alanyazında bu modelin sözcük türlerinin öğretimi, dil bilgisi çalışmaları, matematik dersinde problem çözme basamaklarının öğretiminde kullanılabileceği belirtilmiştir (Cook ve Friend, 1993; Murawski, 2008).

1.3. Paralel öğretim modeli

Özel gereksinimli öğrenciler için daha çok fırsat öğretimini temel alan paralel öğretim (parallel teaching) modeli, öğretimin iki grup öğrenci ile gerçekleştirilmesi esasına dayanır (Cook ve Friend, 2004). Öğrencilerin eşit büyüklükte iki heterojen gruba ayrıldıkları bu modelde, özel gereksinimli öğrenciler her iki grupta da yer alabilirler. Öğretimi planlama toplantıları öğretmenler tarafından ders saati dışında yapılırken, sınıf içerisinde iki öğrenci grubuna da aynı içerik farklı öğretim yöntem teknikleri ile sunulmaktadır. Aynı fiziksel ortamda, benzer içeriğin öğretimini temel alan bu modelin birlikte öğretimi daha önce uygulamış, deneyimi olan öğretmenlerce kullanılması önerilmektedir (Villa, Thousand ve Nevin, 2006). Paralel

öğretim modelinin dezavantajı, sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilmesidir. Zira öğretmenler arasında rol çatışmasına neden olabilmektedir. Bu modelde, öğrencilerin gruplara ayrılmaları ile öğretmenlerin eş zamanlı çalışıyor olması da bir dezavantaj oluşturmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Cook, 2004; Zigmond ve Magieara, 2001).

Paralel öğretim modeli ile gerçekleştirilen uygulamalar, sınıf ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki mesleki etkileşimi arttırmakta, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi aktif katılımlarını desteklemektedir (Slieo, 2011). Çoğunlukla birlikte öğretim yaklaşımının en az bir kez uygulandığı genel eğitim sınıflarında, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile genel eğitim programının içeriğini ve uygulama aşamalarını çok iyi bilen özel eğitim öğretmenleri tarafından tercih edilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Sileo, 2011; Wilson ve Michaels, 2006).

1.4. İstasyon öğretim modeli

İstasyon öğretim (station teaching) modeli öğrencilerin küçük gruplara bölünerek, her iki öğretmenin oluşturdukları gruplardan sorumlu oldukları bir modeldir. Öğrencilerin üç ya da daha fazla sayıda küçük grup hâlinde çalıştıkları bu modelde her bir çalışma grubu öğretim istasyonu olarak adlandırılır (Cook ve Friend, 2010; Gürgür ve Uzuner, 2010). Öğretim istasyonlarında işlenecek ders içerikleri öğretmenler tarafından paylaşılarak hazırlık aşamasında yapılandırılır. Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler öğretim istasyonlarına heterojen bir şekilde katılırken, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni kendi grubu ile çalışmaktadır (Cook ve Friend, 2010; Sileo ve van Garderen, 2010).

Birlikte öğretim modellerine yönelik kapsamlı ve sistematik uygulamalar gerçekleştiren Cook ve Friend (1995), öğrenci özelliklerine göre bir üçüncü istasyonun oluşturulabileceği, bu istasyonlarda öğrencilerin akran öğretimi ve bağımsız çalışma becerilerinin destekleneceğini ifade etmişlerdir. İstasyon öğretim modelinin öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşim düzeylerine olumlu katkı sağladığı belirtilirken (Murawski ve Dieker, 2004) içeriği öğrenmek için gerçekleştirilen yer değişimlerinin sınıf yönetimi açısından dezavantaj oluşturabileceği belirtilmiştir (Walter-Thomas, 1997; Zigmond ve Magiera, 2001). İstasyon öğretimine dayalı uygulamalar sınıf içi destek hizmet alan öğrenci sayısı ile özel gereksinimli olan ve olmayan bütün öğrencilerin genel eğitim ortamlarına katılımını artırmaktadır (Friend ve Cook, 2004).

1.5. Alternatif öğretim modeli

Büyük grup ve küçük grup öğretimine dayalı gerçekleşen alternatif öğretim modelinde, öğretimi gerçekleştirme sorumluluğu sınıf öğretmenindedir. Sınıf öğretmeni bu sorumluluğu sürdürürken, özel eğitim öğretmeni de küçük grup şeklinde özel gereksinimli öğrencilere, konuyla ilgili öğretim sunmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Vaughn, Schumm ve Arguelles,

1997; Akt. Gürgür, 2010). Özel gereksinimli öğrenciler ile küçük grup öğretiminin sürdürüldüğü alternatif öğretim modelinde (Cook ve Friend, 2004) öğretmenler benzer içerikle öğretim yaparken kullandıkları öğretim yaklaşımları farklılaşabilir (Çolak, 2007). Özel eğitim öğretmeni genellikle küçük gruptan oluşan özel gereksinimli çocuklarla gözden geçirme, tekrar, konuya ön hazırlık yapma, bir beceri üzerinde vurgu yapma gibi çalışmalara yer vermektedir (Zigmond ve Magiera, 2001). Alternatif öğretim modelinin, dikkat dağınıklığı olan ve öğrenme güçlüğü bulunan çocukların olduğu sınıflar (Friend ve Cook, 2004) ile kaynaştırma öğrenci sayısının 3-8 arasında değişiklik gösterdiği genel eğitim sınıflarında etkili bir biçimde uygulanabileceği ifade edilmektedir (Friend ve Bursuck, 2009). Alternatif öğretim modelinde küçük grup ve büyük grup yerleştirmelerinin, öğrencilerin yeterlilik seviyelerine göre değil, planlanan konu içeriği ve beceri düzeyine göre olması gerekmektedir (Friend ve Cook, 2004; Sileo ve van Gardern, 2010). Ancak model, öğretim süresince grupların eşit sayıda öğrenciden oluşmaması, özel gereksinimli öğrencilerin konu tekrarlarının yapıldığı gruplara yerleştirilmeleri ve etiketlenmelerine neden olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Özellikle alternatif öğretim modelini uygulayan öğretmenlerin, uygulama sırasında konu içeriği ile ilgili öğrencilerin yeterlilik ve beceri düzeylerini gerçekçi şekilde ayırt etmekte zorlandıkları belirtilmektedir (Gately ve Gately, 2001).

1.6. Ekip öğretimi modeli

Öğretim sorumluluğunun öğretmenler tarafından eşit şekilde paylaşıldığı bu model uygulanırken aynı anda, aynı içeriğin öğretimi temel alınmaktadır. Diğer bir deyişle öğretim sürecinde öğretmenlerin sınıfta öğretim sorumluluğunu eşit şekilde paylaştıkları belirtilmektedir (Villa, Thousand ve Nevin, 2008). Ekip öğretimi için alanyazında *iki beden bir beyin*, *ekip öğretimi etiketi* (*tag team teaching*) ifadeleri kullanılmaktadır. Birçok öğretmen için bu öğretim modelini uygulamak karmaşık olsa da işbirliğini öğrenmek için etkili ve tatmin edici bir uygulama olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ancak öğretmenlerin farklı öğretme stillerine sahip olmaları, sınıf öğretmenin sınıftaki liderlik rolünü kaybedebileceğini düşünerek çalışmalarda işbirliğinden uzaklaşması uygulamaları olumsuz etkilemektedir (Murawski ve Dieker, 2004; Trent, Driver, Wood, Parrot, Martin ve Smith, 2003).

Yukarıda altı farklı öğretim modeli şeklinde gruplandırılan birlikte öğretim modeli (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010), sınıf öğretmenine ve öğrenciye verilecek özel eğitim desteğinin biçimine (sınıf içi/sınıf dışı destek), uygulanan programın özelliğine ve özel eğitim öğretmenin alacağı rol ve sorumluluklara göre farklılaşmaktadır (Çolak, 2007). Bir başka sınıflama ise doğrudan işbirliğine dayalı hizmet türü olan birlikte öğretim yaklaşımına ait Bradley ve Switlick (1997) ile Bauwne, Hourcade ve Friend (1989) tarafından; 1) Ekip öğretimi, 2) Tamamlayıcı öğretim ve 3) Destekleyici öğretim etkinlikler şeklinde belirtilmiştir (Bradley ve Switlick, 1997; Akt. Çolak, 2007, s.6).

Doğrudan işbirlikli hizmet modelleri; birlikte öğretime dayalı ekip öğretimi, destekleyici öğretim ve tamamlayıcı öğretimden oluşmaktadır (Bauwnes, Hourcade ve Friend, 1989). Tamamlayıcı öğretim modelinde sınıf öğretmeni içerik ve materyallerden, özel eğitim öğretmeni ise öğretimin gerçekleştirildiği sınıftaki her öğrenci için uygun öğrenme stratejilerinin planlara yansıtılmasından ve öğretiminden sorumludur (Rainforth ve England, 1997; Akt. Çolak, 2007). Birlikte öğretimin gerçekleştiği bir diğer uygulama *destekleyici öğrenme etkinlikleridir*. Özel eğitim öğretmenin, öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencilere destek sunmasını amaçlayan destekleyici öğrenme uygulamaları gereksinimlerin dikkate alındığı bir süreci temel almaktadır. Ekip öğretimi modelinde özel eğitim ve sınıf öğretmeni sınıf dışı ve sınıf içi çalışmalarda rol ve sorumluluk almaktadır. Bu nedenle modelin işbirliğine yatkın ve gönüllü çalışacak öğretmenlerle uygulanması önerilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Vaughn, Schumm, Arguelles, 1997, Akt. Gürgür, 2010). Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ve bütünleştirmeye geçiş sürecinde ilk yıllarda üç (Bauwnes, Hourcade ve Friend, 1989; Bradley ve Switlick, 1997), daha sonra beş (Cook ve Friend, 1995) ve günümüzde altı (Friend ve Bursuck, 2009; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010) farklı öğretim modeli ile uygulanan birlikte öğretim yaklaşımı; uygulama öncesi, uygulama sırası ve sonrasında planlı olmayı gerektiren, sistematik bir süreçtir (Cook ve Friend, 2004; Dieker ve Murawski, 2003; Gürgür, 2005).

Birlikte öğretim modeline ait öğretim modellerinin herhangi birinin diğerinden üstün olmadığı, bir veya bir kaç modelin birlikte uygulanabileceği belirtilmektedir (Friend ve Cook, 2004; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004). Bu yaklaşımı temel alan araştırmalarda öğretim modellerinin öğrencilerin yaş, yetersizlik türü, derecesi, performans düzeyi, gereksinimleri ile uygulamaların gerçekleştirileceği ders ve konuların içeriğine, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklere, sınıf mevcuduna, öğretmenlerin mesleki becerilerine göre farklı sıra ile uygulanmasının daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Bursuck, 2009; Zigmond ve Magiera, 2001).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf içinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarına göre eğitim almaları, öğretmenlerin öğretimin sorumluluğunu paylaşmaları ayrıca sınıf dışı hazırlık süreci ile sınıf içi öğretim sürecinde öğretimin etkilerini uzun süreli izlemeleri, birlikte öğretim modellerinin avantajlarıdır (Keefe, Moore ve Duff, 2004).

Ülkemizde işbirliğini temel alarak, kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğretimsel düzenlemeler yapma becerilerini destekleyici hizmetlerin sağlanması ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Gürgür, 2005; Güzel Özmen, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Birlikte öğretim yaklaşımının temel alınarak, bu yaklaşıma dayalı uygulamaların sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi ile birlikte öğretim sürecinin aynı anda incelendiği bir çalışma bulunmaktadır (Kayhan, 2016). Kayhan tarafından doktora tez çalışması şeklinde gerçekleştirilen araştırmada, kaynaştırma

sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin belirlenip, öğretimi uygulama sürecinin sorumluluğunun sınıf öğretmeninde olduğu, birlikte öğretim yaklaşımına dayalı bir öğretim yapan bir gözlemci modelinden oluşan müdahale programı geliştirilmiştir. Bu müdahale planının çalışmada yer alan öğretmenlerin öğretimi, planlama, uygulama ve değerlendirmeden oluşan etkili öğretim becerilerinin gelişim düzeyine etkisi incelenmiş, uygulama sırasında ortaya çıkabilecek sorunların çözümlenmesi amaçlanmıştır. Tek denekli deneysel desende gerçekleşen çalışma sonucunda *Birlikte öğretim yaklaşımına ait bir öğretim yapan bir gözlemci öğretmen öğretim modeli'nin*; kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu, Türkçe dersi için planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerileri açısından uygulama sürecindeki kazanımlarını, çalışma tamamlandıktan sonraki süreçte de devam ettirdikleri görülmüştür (Kayhan, 2016). Birlikte öğretimin etkili bir biçimde uygulanması için öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyim sahibi olmaları (Friend ve Bursuck, 2009; Harvey, Yssel, Bauserman ve Merbler, 2010, Trent, Driver, Wood, Parrot, Martin, ve Smith, 2003), çalışmalara gönüllü katılmaları, ortak bilgi ve beceri setlerinin varlığından haberdar, mesleki gelişime açık olup, etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Adams, Cessna ve Friend 1993; Friend ve Cook, 2004). Birlikte öğretim modelinde başarıyı etkileyen bir diğer değişken sınıftaki işleyiş sürecidir. Öğrenenlerin destek duydukları gereksinim alanları, hazırbulunuşluk ve akademik beceri düzeyleri de birlikte öğretim sürecini etkileyen önemli bir faktördür (Olson, Chamers ve Hoover, 1997). Bu bakımdan öğretmenlerin, öğretim süreci öncesinde hazırlık çalışmalarında birlikte planlamaya ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmektedir (Dieker ve Murawski, 2003). Ders öncesi planlama çalışmalarına, her iki öğretmenin de yeteri kadar zaman ayırması ve gönüllü katılımları programın etkililiği üzerinde önemli bir değişkendir (Cook ve Firend, 2010).

Öğretmenlerin birlikte öğretime karar vermeden ve uygulamaya başlamadan önce kendilerine sormaları ve yanıtlamaları gereken bazı sorular bulunmaktadır (Adams, Cessna ve Friend, 1993; Firend, 2008). Bunlar şunlardır:

Birlikte öğretimin temel felsefesi nedir? Bu yaklaşımı kendimiz, sınıfımız ve program açısından neden uygulamak istiyoruz?; Birlikte öğretim yaklaşımını uygulamamızı gerektiren kişisel ve mesleki gereksinimlerimiz nelerdir?; Mesleki bilgi ve becerilerimizi, süreçte nasıl kullanacağız?; Birlikte öğretim uygulamaları için işbirliğine dayalı profesyonel bir iletişimi nasıl kuracağız ve bu süreci nasıl devam ettireceğiz?; Öğrencilerimiz için öğretimin sorumluluğunu nasıl paylaşacağız? Gerektiğinde diğer disiplin alanları ile okul yönetimi, aileler ve meslektaşlarımızdan nasıl destek alacağız? Sürece ait değişkenleri (öğrenci gereksinimleri, fiziksel çevre, ortam düzenlemeleri, program uyarlamaları, sürecin ve programın değerlendirilmesi vb.) birlikte öğretim uygulaması öncesinde ve sonrasında nasıl değerlendireceğiz?. Bu sorular genel eğitim sınıfına devam eden her öğrencinin, akademik ve sosyal becerilerinin artırılması amacıyla birlikte öğretim modellerinden hangilerinin

tercih edileceğine karar verilmesinde önemli rol oynamaktadır. Hazırlık aşamasında yapılan çalışmalar ayrıca, öğretmenlerin öğretimi düzenleme ve planlama çalışmalarına da temel oluşturmaktadır (Murawski, 2008).

Birlikte öğretim sürecinde dikkate alınması gereken bir diğer boyut ise değerlendirmedir. Sürece dayalı değerlendirme anlayışını benimseyen birlikte öğretim yaklaşımında, süreci sistematik izleme ve gözlem raporları tutma, grafik oluşturma, görüşme verileri, öğretmenlere ve öğrencilere ait sürece dayalı ürünler gibi çoklu veri toplama teknikleri önerilmektedir (Friend ve Cook, 2003; Murawski ve Dieker, 2008; Murawski ve Lochner, 2011). Birlikte öğretim yaklaşımına ait öğretim modelleri uygulanırken öğretmenlerin işbirliği kurabilmeleri mesleki yeterlikleri, sahip oldukları tutumlar ve önceliklere göre farklılık göstermektedir. Bu değişkenler, aynı zamanda sınıflarındaki öğretim süreci için planlama yapmaları ve uygulamalarında da etkili rol oynamaktadır (Gürgür, 2005; Tobin, 2005; Murawski ve Lochner, 2011).

Öğretimin nicelik ve niteliğini planlama, uygulamaları yürütme ve değerlendirmeleri gerçekleştirme sorumluluğu öğretmenlerindir. Bu bakımdan öğretmenlerin birbiri ile işbirliği yapması, kurumun gelişimini hedeflemesi, mesleki bilgi ve becerileri ile yeterlikleri; birlikte öğretim uygulamalarının niteliği bakımından önemlidir. Alan yazında öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri arttıkça çalışmalarını ile ilgili kişisel ve mesleki gelişimlerini önemseyip, öğretimsel düzenleme konusunda daha fazla çabaladıkları belirtilmiştir (Gürcan, 2005). Birlikte öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesi için işbirliği ve bilgi, beceri paylaşımına dayalı plan geliştirip, uygulama yapma sürecidir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Bu yönüyle, yaklaşıma ait modellerin öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin gelişimine katkısı olacağı düşünülmektedir (Friend, Reising ve Cook, 1993).

Sonuç

İşbirliğini temel alan birlikte öğretim yaklaşımı, öğretmenler tarafından eğitim ortamlarında tercih edilmekte ve kullanılmaktadır. Özellikle gereksinimlere yönelik bir anlayış olması dolayısıyla, destek hizmet yaklaşımı olarak hızla kabul görmektedir (Çolak, 2007; Friend ve Bursuck, 2009).

Sonuç olarak birlikte öğretim modelleri, özel gereksinimli öğrenciler ve sınıf öğretmenlerinin yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilere, rehber öğretmenlere, ailelere ve diğer uzmanlara da katkı sağlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin azaltılması, özel gereksinimli öğrenciler ile çalışabilme yeterliklerinin desteklenmesi, iletişim, liderlik ve birlikte sorun çözme becerilerini geliştirilmesi, öğrencilerle arasındaki iletişimin uzun süreli ve doğrudan olmasını sağlamaya olan katkısı ve son olarak öğretimin sorumluluğunu paylaşmalarına ve farklı uygulama örnekleri ile karşılaşmalarına fırsat vermesi açısından eğitim ortamlarında tercih edilmesi önerilebilir (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Bursuck, 2009; Rice ve Zigmond, 2004; Weiss ve Lloyd, 2002).

Özel gereksinimleri olan ve akranları ile birlikte genel eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler için öğretimsel uyarlamalar yapılması her ne kadar yasalar ve yönetmeliklerle güvence altına alınmış olsa dahi, uygulamaların niteliği öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik uyarlama bilgi ve becerileri ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin özellikleri ve var olan performanslarının belirlenmesi ile bu öğrencilerin gereksinimlerine yönelik etkili bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) hazırlamaları lisans döneminde aldıkları dersler, meslekte iken katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetleri ve kursların etkililiği ile doğrudan ilişkili görülmektedir. Bu gerekçe ile öğretmenlere meslek öncesi ve mesleğe başladıklarında, bireysel farklılıklara dayalı bir sınıf ortamının özellikleri, sınıf dışı öğrenmenin desteklenmesi, bireyin performansının izlenmesi gibi konularında birlikte öğretim ortamlarında planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme alanlarına yönelik uygulamalı ve iyi örneklerin yer aldığı eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Birlikte Öğretim Modeli'ne (Co teaching) dayalı uygulamaların gerek öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışabilme istek, motivasyon ve kararlılıklarına; gerekse sınıflarındaki öğrencilerin etkinliklere katılımı ve sınıf içi öğretim sürecinden en üst düzeyde yarar sağlamaları anlamında etkili olduğu düşünüldüğünde, modelin öğretmen adaylarına staj dönemlerinde tanıtılmasının zorunlu olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışabilme becerileri, meslek öncesinde bu tür uygulamaların ne kadar içerisinde yer aldıkları ile ilişkilidir. Diğer yandan ülkemizde özel gereksinimleri olan öğrencilere ve bu öğrencilerin devam ettiği genel eğitim öğretmenlerine sınıf içi destek götürülmesi sürecinde personel eksikliği, okulun fiziki koşulları, normal gelişim gösteren çocuk ailelerinin tutum ve ön yargılarına bağlı yaşanan sorunların çözümüne de katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bakımdan alan yazındaki araştırma bulgularına göre genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitime yönelik mesleki bilgi, beceri ve farkındalıkları ile iş motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı belirlenen Birlikte Öğretim Modeline dayalı uygulamalar, genel eğitim ortamlarında kapsayıcı eğitime ilişkin sorunların azaltılmasında ve iyileştirilmesinde de etkili olabileceği düşüncesiyle tercih edilebilir. Nitekim, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin rol ve sorumluluk paylaşımının süreç temelli bir model olması nedeniyle Birlikte Öğretim yaklaşımı ‘*Genel eğitim ortamlarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin eğitim öğretiminden kim sorumlu olacak?*’ sorusuna yanıt olabilecek düzeyde uygulamaların gerçekleşmesini sağlayabilir. Buna bağlı olarak Birlikte Öğretim Yaklaşımına ait altı farklı öğretim modelinin de öğretmenlerin modeller hakkındaki bilgi, beceri, çalıştıkları sınıf düzeyi, grubun yapısı, özel gereksinimleri olan ve normal gelişim gösteren öğrenci özelliklerini de göz önüne alarak eğitime tam katılımları noktasında etkili bir model olduğu, Türkiye’deki genel eğitim okullarında da etkili bir biçimde uygulanabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adams, L. ve Cessna, K. (1993). Metaphors of the co-taught classroom. *Preventing School Failure*, 37, 28-32.
- Adams, L., Cessna, K. ve Friend, M. (1993). Effectiveness indicators of collaboration in special education/general education co-teaching: Final report. Denver: Colorado Department of Education.
- Akçamete, G. (2009). Özel eğitime başlangıç, A.G. Akçamete (Ed). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (29-74)*. İkinci baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alptekin, S. (2012). Uygulamadaki ilk günler ve etkili uygulama için hazırlık. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.36-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Angelides, P. (2006). Implementing a co-teaching model for improving schools. *Paper represented at 19th International Congress for School Effectiveness and Improvement*, fort Lauderdale, Florida
- Austin, V.L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*. 22 (4), 245 255
- Aydın, H. ve Acat, B. (2014). Etkili öğretmen (İçinde). Acat, B. (Ed). *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama*, (ss.2-33), (Sekizinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aykut, Ç. (2012). Öğretimde planlama ve uygulama. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.192-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Bauwens, J.ve Hourcade, J.J. (1997). Cooperative teaching: Pictures of possibilities. *Intervention in School and Clinic*, 33 (2), 81-89.
- Billingsley, B.S. ve Mcleskey, J. (2004). Critical issues in special education teacher supply and demand: An overview. *Journal of Special Education*, 3, 2-4.
- Conderman, G. ve Bresnahan, V. (2007). Co-teaching that works, *New Teacher Advocate*, 15(1)12-13.
- Cook, B. (2004). Inclusive teachers attitudes towards their Students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320.
- Cook, L. ve Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16.
- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A., & Thousand, J. (2010). Co teaching in urban school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal Of Whole Schooling*, 6 (2),13.03.2012 tarihinde <http://eric.ed.gov/PDFS/EJ912017.pdf> adresinden alınmıştır.

- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dayı, E. (2012). Uygulamadaki roller, sorumluluklar ve işbirliği. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.3-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Dieker, L. (2001). What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities, *Preventing School Failure*, 46 (1), 14-23.
- Dieker, L. A ve Murawski, W.W. (2003). Co teaching in the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86 (4), 1-13.
- Dieker, L.A.ve Murawski, W., W. (2011). Inclusion works co-teach fast http://www.thearcoftexas.org/site/DocServer/Dieker_Murawski_CoTeach_Inclusion adresinden elde edildi.
- Englert, C.S. ve Semmel, M.I. (1983). Spontaneous teacher decision making in interactive instructional contexts. *Journal of Educational Research*, 77(2), 111-120.
- Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*, (Yayınlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Friend, M. (2008). Co teaching A simple solution that isn’ t so simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2 (2), 9-19.
- Friend, M. ve Bursuck, W.D.(2002). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston, Allyn and Bacon.
- Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed),(p. 92). Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M. ve Chamberlain, D., H. (2011). Is Co-teaching effective? <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CAT=none&CONTENTID=7504> adresinden elde edildi.
- Friend, M. ve Cook, L. (2003). *Interactions: collaboration skills for school professionals*, Allyn & Bacon
- Friend, M. ve Cook, L. (2004). Collaborating with professionals and parents without being overwhelmed: building partnerships and teams. In J. Burnett and C. Peters-Johnson (Eds.), *Thriving as a special educator* (p. 29-39). Arlington, VA: The Council for Exceptional Children.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.

- Friend, M., Reising, M. ve Cook, L. (1993). Co teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-10.
- Gately, S. E. ve Gately, F. J. (2001). Understanding co-teaching components: Co teaching rating scales for supervisors, general education teachers and special education teachers. from understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, (33), 40-47.
- Gerber, P.J. ve Popp, P.A. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288-296.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. ve Woolfolk-Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Gündoğdu, K. ve Silman, F.(2007). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim, Zuhaf Cafoğlu editör, *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Birinci Basım, Ankara: Grafiker yayıncılık, 259-291.
- Gümüş, S., Apaydın, C. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19-179-193.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarının fenomenolojik analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 136 (30), 25-30.
- Güzel-Özmen, E. R. (2012). Sınıfta ölçümleme ve değerlendirme uygulamaları. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.84-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, E. R., Karasu, N., Eylem Dayı, E., Aykut, Ç., Tavil, Y.Z., Alptekin, S., Timuçin, E.U., Şimşek, M.Ö., Armutcu, O. Güler, Ö., ve Sanır, H. (2012). Zihinsel engelliler sınıf öğretmeni yetiştirmede gazi öğretmenlik uygulaması modelinin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine etkisinin belirlenmesi, 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon.
- Jang, S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2),177-194

- Jensen, R. A. ve Kiley, T.J. (2000). *Teaching, leading and learning, becoming caring professionals*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Johnson, C. (2012). *How does the coteaching model influence teaching and learning in the secondary classroom*. Published The Degree of Master Thesis of Arts in Education , At Northern Michigan University.
- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Keefe, E. B., Moore, V. ve Duff, F. (2004). The four knows of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 36-42.
- Kevin J. G. ve Lori A. N. (2012). Co-Teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 109-126.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma, *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kış, A. (2007). *Eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (Ed) (2004). *Sınıf yönetimi*, (6. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lewis, R.B. ve Doorlag, H., D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms* (5.th. ed). New York: Merrill, Prentice Hall.
- Marzano, R. J. ve Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. Educational Leadership, http://portfolio.project.tcnj.edu/summer2008/Kinney/Articles/gordonThe_Key_to_Classroom_Management-3551108108.pdf adresinden elde edildi.
- Mastropieri, M.A., Sweda, J., & Scruggs, T.E. (2000). Teacher use of mnemonic strategy instruction. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 69–74.
- Mastropieri, M. A., McDuffie, K. A. ve Scruggs T. E. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392
- MEB.(2009).Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/> adresinden elde edildi.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden elde edildi
- Murawski, W.W. (2008). Five keys to co teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 27.
- Murawski, W. W. ve Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for Co-Teaching at The Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 52-58.

- Murawski, W. W. ve Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and coteaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure, 53*, 267-77.
- Murawski, W. W. ve Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for and listen for. *Intervention in School and Clinic, 46*(3), 174-183.
- Murawski, W. W. ve Swanson, L. (2001). A-meta analysis of co-teaching research: Where are the data?. *Remedial and Special Education, 22* (5), 1-10.
- Olson, M. R., Chambers, L., & Hoover, J. H. (1997). Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. *Remedial and Special Education, 18* (1), 28-35.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 189-226.
- Picard, C. (2004). Strategies for effective teaching in the twenty first century: A supplement for special education. Louisiana teacher assistance and assessment program. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497756.pdf> adresinden elde edildi.
- Piştav-Akmeşe, P.(2015). Doğuştan ileri/ çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(2); 392-407.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). Opinions of the teachers about the communication modes/approaches used in the education period of the hearing impaired children who are educated at pre-school level, *Ege Journal of Education, 17*(2), 296-332.
- Reinheller, N. (1996). Co-teaching, New variations on a not-so-new practice. *Teacher Education and Special Education, 19*, 34-48.
- Ripley, S. (1997). Collaboration between general and special education teachers, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409317.pdf> adresinden elde edildi.
- Rothstein, P. (1990). *Educational psychology*. Newyork: McGrawHill Company.
- Sherman, C. (2008). Teachers' philosophical views of co-teaching literacy teachers co-teaching literacy, <http://reflectivepractitioner.pbworks.com/f/ShermanCapstone> adresinden elde edildi.
- Slieo, J. M. (2011). Co-teaching getting to know your partner, *Teaching Exceptional Children, 43*(5), 32-38.
- Slieo, J. M. ve van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics. Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children, 42*(3),14-21.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T.(2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. Ankara: Morpa Yayıncılık.

- Sucuoğlu, H. (2014). İşbirlikli öğrenme ve işbirliği süreci, Acat, B. (Ed). *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama*, (ss.352-378), (Sekizinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi
- Tobin, R. (2005). Co-teaching in language arts: Supporting students with learning disabilities. *Canadian Journal of Education*, 28, 784-801.
- Trent, S.C., Driver, B.L., Wood, M.H., Parrot, P.S., Martin, T.F.ve Smith, W.G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership: A story of evolution, change, and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-219.
- Villa, R., Thousand, J. ve Nevin, A. (2008). What is co-teaching? In. A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zabel, R.H.ve Zabel, M.K. (1996). *Classroom management in context: Orchestrating positive learning environment*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Zigmond, N.ve Magiera, K. (2003). Co-teaching in secondary schools,: Is the instructional experience enhanced for students with disabilities? Paper presented at the annual conference of the Council for Exceptional Children, Seattle, WA.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-408.
- Weiss, M. P. (2004). Co-Teaching as Science in the Schoolhouse: More Questions than Answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 218-223.
- Wilson, G.ve Michaels, C. (2006). General and special education students' perceptions of coteaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 205-222.
- Wischnowski, M. W., Salmon, S. J.ve Eaton, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, 23 (3), 3-14.
- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, 64(2), 181 – 196.
- Wood, W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction* (5th.edition). New Jersey: Prentice Hall.

CO TEACHING APPROACH: SIX DIFFERENT TEACHING MODELS

Extended Abstract

As the professional competence and the skills of the teachers have an effect on the quality of the teaching process and the success of the students, it is accepted as a necessity to support their professional development and teaching skills. Coteaching approach is one of the ways to support classroom teacher in inclusive environments. In the coteaching practices, which are thought to enable the children with special needs to be educated in general education classroom with their peers, the effective teaching skills of the classroom teacher is supported. In this approach, the classroom teacher and the special education teacher plan the teaching practices together: The classroom teacher teaches and both of the teachers perform together in the evaluation stage.

The fact that teachers cooperate with their coworkers and other specialists in order to achieve success is the key to a successful teaching. The main difference of coteaching from other cooperation approaches (collaboration and cooperative teaching) is that the classroom teachers who work in the classrooms in which the inclusive students are educated are supported in planning, application and evaluation stages in order to provide an effective teaching. In this regard, coteaching is a classroom-based practice in which the teachers have the maximum role and responsibilities. When applying this approach which provides direct support and service, the special education teachers plan their role and responsibilities in detail to enable a qualified communication with the students with and without special needs. The obligation to consult and lead the classroom teacher may not always be realized in the approaches based on cooperation. However, in coteaching practices, before the practices, the special education teachers actively participate in the planning and evaluation sessions. They have different roles such as observer and assistant teacher in application process and they prepare detailed lesson plans. In these plans, they state what to do for which activity, suggestions to solve the problems and the activities they will be responsible for the evaluation stage. Thus, the coteaching approach is based on planning the activities for classroom teachers and consulting the teachers for the practices in the teaching process.

The approach based on the mutual benefit principle has been conducted with different teaching models. The application of these models efficiently is based on the teachers' creativity level, voluntary participation, openness to professional development, effective use of the teaching methods and techniques and knowledge in the field. Bauwnes, Hourcade and Friend (1989) classified these models which are effectively used in coteaching practices as 1) team teaching, 2) supplementary teaching, 3) supportive teaching activities while Cook

and Friend (1995) classified them as 1) one teach, one assist, 2) station teaching, 3) parallel teaching, 4) alternative teaching and 5) team teaching. The coteaching practices conducted in the recent years have especially emphasized that the special education teacher has two separate roles as an observer and as the one who provides special education support to the teacher. Researchers who state that the responsibilities of the special education teacher as the in-class observer and as an assistant teacher can differ have classified the coteaching approach as six different teaching models. From this point of view, the coteaching approach can be generally applied as 1) one teach, one observe, 2) one teach, one assist, 3) station teaching, 4) parallel teaching, 5) alternative teaching and 6) team teaching. It has been stated that none of the teaching models of the coteaching model is superior to the others and one or more models can be applied together. It has been highlighted that applying the teaching models in different sequences according to the age, disability type, performance level and needs of the students and content of the class and subjects performed, the teaching methods and techniques applied, classroom size and the professional skills of the teacher is more efficient. In all six different coteaching models, the classroom environment is accepted as the physical environment in which both the students with and without special needs perform their learning process together.

The coteaching practices consist of three main stages: planning the practices, applying the teaching and evaluation. The planning stage means to support the classroom teacher outside the classroom in the special education field. In this stage, the classroom teacher and the special education teacher plan effective teaching arrangements based on the curriculum. The application stage which is conducted by the classroom teacher consists of educational activities related to the teaching model applied. In the evaluation stage both teachers evaluate their own performance in the process as well as the academic and social progress of the students with and without special needs. The main purpose of all teaching models is to include students with special needs in general education environment and directly support them at most. In this sense, it is directly related to inclusive and complementary practices. The coteaching approach which is based on cooperation has been quickly accepted as a supportive approach in the educational environments which apply inclusive practices. While applying the teaching models of coteaching approach, the cooperation of the teachers differs based on their professional competence, attitudes and priorities. These variables also have a determining role in their planning and application efforts regarding the teaching process in their classrooms. Coteaching approach is based on a nondiscriminating viewpoint. This approach, which allows special education teachers to gain experience in general education environments, is also effective in achieving the goals in Individualized Education Programs which are prepared for the students with special needs.

In conclusion, the coteaching models contribute to the students with normal development, counsellors, families and other specialists as well as the students with special needs and the classroom teachers. It helps to reduce the occupational burnout of the classroom teachers by supporting their competence to work with the students with special needs. It improves communication, leadership and problem solving skills, enables a long-lasting and direct communication between the teacher and the students, gives them an opportunity to share the responsibility of teaching and meet different practice examples.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 18 / Güz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 18 / Fall 2018

TÜRK SİNEMASINDA EĞİTİM İÇERİKLİ FİLMLERDE OKUL YÖNETİCİSİ TASVİRİ

PORTRAYAL OF SCHOOL ADMINISTORS IN EDUCATIONAL MOVIES IN TURKISH CINEMA

Mustafa GÜNDÜZ

Şule ALTINBAŞ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

TÜRK SİNEMASINDA EĞİTİM İÇERİKLİ FİLMLERDE OKUL YÖNETİCİSİ TASVİRİ¹

Şule ALTINBAŞ²

Mustafa GÜNDÜZ³

Öz: Sinema, sanatların en yenisi ve en etkili olarak XIX. yüzyılın sonundan bu yana kültür, eğlence ve dinlenme etkinliklerinin merkezindedir. Birçok konuyu zaman ekonomisi sağlayarak işleyip içinden çıktığı kültüre tekrar yansıtan sinema, bir toplumun herhangi bir konuda zaman içinde geçirdiği evrimi incelemek için de önemli bir araçtır. Özellikle eğitim olgusu ve içinde barındırdığı unsurlar, sinemanın gelişmeye başladığı zamanlardan itibaren filmlere sıkça konu olmuştur. Çağlar boyunca toplumların ve devletlerin varlıklarını sürdürdürebilmeleri için en önemli araç olan eğitime dair unsur ve figürler Türk sinemasında da kendine yer bulmuştur. Okul yöneticisi figürü, müdür ve müdür yardımcısı karakterleri ile bu unsurlardan biridir.

Bu çalışmada Türk sinemasının 1965- 2007 yılları arasında çekilen, okul yöneticisi imajını içeren ve temsil kabiliyeti yüksek 23 film analize tabi tutulmuş, benzer okul yöneticisi özellikleri bir araya getirilerek temalandırılmıştır. Notlar bilgisayar ortamında her bir film için ayrı dosyalarda kayıt altına alınmış, film izleme sürecinin sonunda bir araya getirilmiştir. Araştırma sonucunda Türk sinemasında okul yöneticilerinin en çok otoriter, soytarı-maskara, öğrenci karşıtı, paragöz, öğrenci dostu, bürokrat, idealist-mesleğe adanmış temalarıyla tasvir edildiği ortaya çıkmıştır. Tasvirler sonucunda okul yöneticisi imajlarının belirtilen tarihler arasında büyük bir değişim göstermediği, okul yöneticilerinin XXI. yüzyılın gerektirdiği yeterliklere sahip olarak tasvirinin yeterince yapılmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, sinema, film, okul yöneticisi.

1) Bu araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında, Prof. Dr. Mustafa Gündüz danışmanlığında yapılan “*Türk Sinemasında Eğitim İçerikli Filmlerde Eğitim Unsurlarının Tasviri (1949-2015)*” konulu Yüksek Lisans Tezinden, danışmanın katkılarıyla üretilmiştir.

2) Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Yüksek Lisans Öğrencisi sule.altinbas@hotmail.com

3) Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Prof. Dr. mstgndz@gmail.com

Giriş

Sinema kavramı, tarihi daha eskiye dayanmasına rağmen özellikle XX. yüzyıldan itibaren sanatların en yenisi ve en etkili olarak hayatımıza dâhil olmuştur. Gerek gerçeği gerekse ideali yansıtan filmler sinema sanatı içerisinde, sinema sanatçılarının elinde yoğunlaşarak toplumlara sunulmakta ve etki alanını da günden güne genişletmektedir. Sinema sadece bir “sanat eseri, kültür aracı, ekonomi veya sanayi ürünü ya da bir haberleşme aracı” değildir; bunlardan daha da fazlasını kapsayan bir sanattır (Kayalı, 1994, s. 42).

1877 ve 1880 yıllarında Muybridge, neredeyse tek başına bir araya getirdiği oldukça karmaşık bir aletle ilk sinematografik çalışmayı gerçekleştirmiştir (Bazin, 2011, s. 23). İlk sinematografik gösteriyi ise Fransız Auguste-Louis Lumiere kardeşler 1895 yılında Fransa’da gerçekleştirmiş, hemen ardından operatörlerini başka ülkelere çekime yollayarak da diğer ülkelerin sinema sanatıyla tanışmasını sağlamışlardır (Özgüç, 1990, s. 7). Osmanlı Devleti’nde de sinemanın ilk örnekleri, 19. yüzyılın ikinci yarısına doğru, İstanbul’da o zamanlar yabancıların, azınlıkların ve Levantenlerin oturduğu Pera’da ortaya çıkmıştır (Özön, 1995, s. 17). Özellikle Fransız Bertrand’ın II. Abdülhamit zamanında sarayda yaptığı ilk gösteri ve sonrasında Romanya uyruklu Polonya Yahudisi Sigmund Weinberg’in katkılarıyla Türkiye’de sinema gelişme fırsatını yakalamıştır.

Sinema, görme ve işitme duyularına hitap eden bir sanat olduğu için, aktarmak istediği şeyi yine bu görüntülerden oluşan filmler aracılığı ile izleyicilere ulaştırmaktadır. Filmler de “toplumsal, ekonomik, siyasal düşünceleri kolayca yayabilme olanağına sahip olmasından” dolayı aslında “bir sanat içinde sanatın tümü”nü gerçekleştirebilen ürünlerdir (Tezcan, 1994, s. 172).

Sinema sanatların en yenisi ve en meşhuru olarak tek bir amaca hizmet etmez. Her ne kadar eğlence aracı olarak görülse de, aslında sinema sanatının en temel ürünü olan filmler içinden çıktıkları toplumlara ve hatta insanlığa dair ortak değerleri yansıtması bakımından ayrı bir önem taşımaktadır. Sinema önceleri bir eğlence aracı olarak ortaya çıkmış olsa da, sonrasında kültürel/toplumsal değişimler için bir araç hâline gelmiştir (Deborah, 2000, s. 4). Güçhan da (1992, s. 63) “sinemanın başlangıçta bir eğlence kurumu, giderek bir iş kolu/endüstri olmasından sonra toplumsal/kültürel bir kurum olarak, toplumdaki yerini aldığını” ifade etmiştir.

Filmler diğer sanat eserlerinde de olduğu gibi bir mesaj ve içeriğe sahiptir. Bu mesaj belirli teknikler ve malzemelerle konu ve senaryo hâline getirilerek izleyiciye ulaştırılmaktadır. Filmlerin içeriğini “görüntülerle aktardığı düşünce, görüş, bildiri” oluşturmaktadır (Uğurlu, 1992, s. 138). Sinema sanatçısı, topluma aktarmak istediği yahut doğrudan ondan aldığı malzemeyi oyuncularla, senaryoyla, halkın daha önceden aşına olduğu kalıplaşmış söylemlerle, görüntü ve seslemeler yardımıyla beyaz perdeye taşır. İzleyicinin kendinden, kültüründen, inanış ve yaşanmışlıklarından kesitler bulduğu bu filmlerden etkilenmemesi mümkün değildir.

Sinemanın insanlar ve toplumlar üzerindeki bu tür etkileri sebebiyle filmler incelenmeye değerdir. Çünkü filmler “yaşanan zamanı etkiler, ondan etkilenir ve onunla evrimleşirler”

(Clarke, 2002, s. 17). Zaten bu sebeple içinden çıktığı toplumların şartlarından asla soyutlanamazlar (Sevinç, 2014). Sinemanın içeriği, toplumun o andaki inançları, tavırları ve değerlerini yansıtır. Filmlerin sürekli olarak toplumdaki beslenmesi, onu ayrıca tarihsel olarak birçok olayın ve olgunun tanığı yapar. Bu da bir toplumun, ülkenin belirli bir kurumunun veya düşünce yapısının zaman içinde nasıl tasvir edildiğini veya değişim gösterdiğini araştırmak için filmlerin de kullanılabilceğini gösterir.

“İdeoloji üreten bir aygıt” olarak sinema (Başbuğ, 2013, s. 32), devletler tarafından da bireyler ve toplumlar üzerindeki etkisi sebebiyle sık sık kullanılmıştır. I. Dünya Savaşı’ndan sonra yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti de halkı psikolojik olarak savaşa hazırlamak için Almanya ve Sovyet Rusya’daki örneklerine benzer sinema kurumları oluşturmuştur (Soysüren & Yıldız, 2017). Özön de (1995, s. 54) dağılmak üzere olan Osmanlı İmparatorluğu’nun küllerinden doğan yepyeni bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti’nin devrimlerini sağlamlaştırmak ve halkı daha çabuk ayağa kaldırmak için eğitimi en önemli araç olarak gördüğünü, diğer birçok ideolojik aygıtın yanı sıra, sinemadan daha uygun bir kitlesel iletişim aracı bulamayacağını, bu yüzden Cumhuriyet tarafından da sinemanın gücüne oldukça sık başvurulduğunu belirtmiştir.

Ancak sinema her zaman toplumu belirli bir ideoloji ya da kültüre yakınlaştırmak, bunları pekiştirmek için kullanılmaz. İzleyiciyi belirli olaylar, gerçekler, sorunlar karşısında bilgilendirmek, bireyde farkındalık yaratmak, onları düşündürmek veya harekete geçirmek amacını da taşıyabilir. Kısaca sinema yalnızca içinden çıktığı toplumu ve onun geçirdiği tarihi beyaz perdeye yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda bir “eleştirel müdahale platformu” olarak görev yapar (Suner, 2006, s. 16). Cumhuriyetin ilk yıllarından çok partili döneme değin devletin ideolojisini, eğitim felsefesini, yaratılmaya çalışılan kültürü pekiştirmek amacıyla çekilen filmlerin sayısı da git gide artmıştır. Dolayısıyla sinema ve eğitim ilişkisi bu bakımdan oldukça önemli ve araştırılmaya değer bir alandır.

Sinema ve Eğitim İlişkisi

Bir toplumda herhangi bir olay veya olgunun zaman içerisinde nasıl bir değişme ve gelişme gösterdiğine, o dönemlerde konuyla alakalı çekilen sinema filmlerine bakılarak bir yorum getirilebilir. Türk sinema tarihiyle alakalı çalışmaların artmasıyla birlikte, filmlere yansıyan farklı kavram, olay ve olguların araştırılması da popüler bir alan olmaya başlamıştır. Fakat yine de bu çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı gözlemlenmektedir.

Çağdaş toplumlar yeni kuşakları uygun bir şekilde toplum üyelerine dönüştürmeyi başarıyla gerçekleştirmek için eğitim sistemleri oluştururlar (Gül, 2004). Toplumların geliştirdiği bu eğitim sistemleri aslında birçok unsurun bileşimidir. Öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, eğitim ortamları, müfredatlar, veli, eğitim ritüelleri bunların en önemlilerindedir. Bu unsurların tarih içinde geçirdiği değişim birçok şekilde incelenebilir. Sinema, asırlık tarihiyle ülkelerin eğitim sistemlerindeki bu değişime de tanıklık etmiş bir sanattır.

Osmanlı Devleti'nin çöküşünün ardından kurulan yeni cumhuriyetin “bir ulus devlet olarak şekillenmesinde ve oluşumunda, tüm benzer örneklerinde olduğu gibi, temel enstrüman eğitimidir” (Hesapçıoğlu, 2009, s. 122). Cumhuriyet rejimi, eğitimi en önemli unsur olarak görmüştür. Bunun için “ilköğretimin zorunluluğu, *Tevhid-i Tedrisat* (öğretimin birleştirilmesi), harf devrimi, okuma-yazma seferberliği, halk dersaneleri, millet mektepleri, halkevleri, halkodaları “ gibi atılımlar gerçekleştirmiş, sinemayı da bu girişimlere ek bir araç olarak kullanmıştır (Özön, 1995, s. 54-55). Yeni Cumhuriyetin bu çalışmalarının asıl sebebi, “siyasal düşüncede ortak olan aydınlar aracılığı ile halka ideolojik düşünceyi benimsetmek için halkı eğitmek” olmuştur (Oruç & Sarıbudak, 2015, s. 21). Böyle bir durumda filmler halkı eğitmek için kullanılırken, filmlere konu olan malzemeler de halkın ve devletin inancı, tutum ve sistemlerinin bir yansıması olmuştur.

Eğitim olgusu ve içinde barındırdığı unsurları içeren filmler gerek dünya sinemasında gerekse ülkemizde oldukça meşhurdur. Aslında sinemanın eğitim amaçlı kullanılabilmesi uzunca süredir tartışılan bir konudur. Eğitim fakültelerinde sinemanın eğitim aracı olarak nasıl kullanılabilmesine dair ders imkânları sunulabilirken, eğitim bilimleri derslerinde sinema filmleri ders planı içine dâhil edilebilmektedir. Eğitimin ve onun unsurlarının filmlerde kendilerine nasıl yer bulduğu, hangi tema ve klişelerle beyaz perdeye taşındığı, dönemlere göre bu tema ve klişelerin beyaz perdede nasıl bir değişim gösterdiği konusunun ise yeni popüler olmaya başlamış bir alan olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı da eğitim unsurlarından olan okul yöneticisi imajının Türk sinemasında kendine hangi temalar altında yer bulduğunu araştırmaktır.

Eğitim filmleri, her ne kadar ayrı bir tür olarak yer almasa da, dünyanın birçok ülkesinde kayda değer bir sayıya ulaşmıştır. Özellikle Amerika'da 1939'da çekilen *Goodbye, Mr. Chips* filmiyle başlayıp, *Blackboard Jungle* gibi kült olmuş yapımlarla devam eden eğitim filmleri, hala *Freedom Writers* gibi yine dünyaca ünlü filmlerle etkisini sürdürmektedir. Hindistan yapımı olan *3 Idiots* ve *Taare Zameen Par* ve Fransa yapımı olan *Les Choristes* de eğitim filmlerinin yapıldıkları ülke sınırlarını nasıl aşabileceğine örnek teşkil etmektedir. Bu filmlerde eğitime dair unsurlar öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri gibi karakterler üzerinden tasvir edilir. Türkiye'de eğitim filmi dendiğinde akla ilk gelen örnek *Hababam Sınıfı* serisidir. Film, haylazlıkta ve tembellikte sınır tanımayan Hababam Sınıfı öğrencileri ile okula yeni atanan ve bu öğrencileri çeşitli cezalarla yola getirmeye çalışan müdür yardımcısının ilişkisini konu almaktadır (Yurdigül, 2014). Ancak tamamen eğitim içerikli olmasa da, eğitimin temel unsurları olan öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi gibi imajlara fazlaca yer veren filmler de mevcuttur. Bu filmler aracılığıyla çeşitli eğitim unsurlarının Türk sinemasında nasıl tasvir edildikleri incelenebilir.

Daha önceki yerli çalışmalar araştırıldığında, eğitim unsurlarının Türk sinemasında nasıl tasvir edildiğine dair beklenilenden az çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalar genel olarak öğretmen imajı üzerindedir. Eğitimde yönetici kavramının Türk sinemasında nasıl tasvir edil-

diği araştırıldığında ise bu konuya yeterli önemin verilmediği görülmüştür. Konuyla doğrudan bağlantılı olarak yapılan araştırmalardan olan ve 2000'den önce çekilen *Hababam Sınıfı* filmlerindeki müdür ve müdür yardımcısı profilinin incelendiği çalışmasında Tofur (2017), müdür yardımcısı Mahmut Hoca'nın müdür Muharrem Bey'e göre daha olumlu bir yönetici imajı çizdiğini gözlemlemiştir. Hall (2001), Novello (1994), Wolfrom (2010) ve Hershey-Freeman (2008) çalışmalarında okullardaki yönetici profilini ve otorite kavramının eğitim kurumlarında nasıl kullanıldığını araştırmışlardır.

Hall (2001), çalışmasında otuz bir film üzerinden okullardaki otorite kavramına ışık tutmuştur. Bu filmlerde tasvir edilen otorite çeşitlerini, öğrencilerin otoriteye karşı olumlu ve olumsuz tutumlarını, yetişkinlerin öğrencilerin otoriteye karşı tutumlarını artıracak ya da azaltacak olumlu ve olumsuz davranışlarını ve otorite tasvirinin zamanla değişip değişmediğini araştırmıştır. Bulgularında öğrencilerin çoğunlukla otoriteye karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini, yetişkinlerin ise bu tutumu pozitif çevirmek için uğraştıklarını belirtmiştir. Ayrıca zaman içinde sıkı, geleneksel otoriteden daha gayri ihtiyari bir otorite kullanımına geçildiğini ifade etmiştir. Novello (1994) da yaptığı çalışmada okul yöneticilerini (müdürler, müdür yardımcıları, müfettişler vb.) içeren filmlerdeki baskın imgeleri, okul yöneticisi tasvirlerinin olumlu, olumsuz ya da nötr olup olmadığını, tasvirlerin zamanla değişip değişmediğini ve filmlerde betimlenen yönetici yeterliliklerinin ulusal yeterlikleri karşılayıp karşılamadığını araştırmıştır. 108 film üzerinde yaptığı çalışmada, 32 filmin olumsuz bir yönetici figürü çizdiğini ifade etmiştir. Yalnızca 27 film olumlu bir betimleme yaparken, 15 film de nötr bir tasvir yapmıştır. Okul yöneticisinin daha çok olumsuz şekilde tasvir edildiği bu çalışmada da gözlemlenmiştir.

Wolfrom (2010), tezinde 1997- 2009 yılları arasında çekilen 49 filmdeki okul yöneticisi figürünü incelemiştir. Bulgulara göre okul müdürü figürü önceki çalışmalardaki tasvirleri desteklemektedir. Okul yöneticileri filmlerde genellikle ana rollerde değillerdir ve genelde tipik otokrat, soytarı-maskara ve bürokrat şeklinde tasvir edilmişlerdir. Çoğu orta yaşta, ortalama boy ve kiloda veya arkaya yatırılmış bir saç şekline sahiptirler ya da keldirler. Çoğunlukla koyu renk (siyah, gri veya kahverengi) takım elbise giyerler. Filmlerin sadece yüzde yirmilik bir kısmında demokratik, iletişimi kuvvetli ama disiplinde de sıkı, müfredatla hâkim ve olumlu ilişkiler kurabilen bir yönetici figürü tasvir edilmiştir. Hershey-Freeman (2008) ise araştırmasına öğretmen figürünü de dâhil etmiştir. 1986-2007 yılları arasında çekilen 73 filmdeki 72 müdür ve 130 öğretmen figürünü Jung'un arketip teorisindeki "ilkörne" özelliklerine göre incelemiştir. Bu özellikler kişilerde genel olarak bulunan kahraman, düzenbaz, yaşlı bilge adam ve anne arketipleridir. Araştırmacı tezinde okul yöneticilerinin genel olarak olumsuz, öğretmenlerin ise olumlu yönde tasvir edildiğini belirtmiştir. Bu sonuç yapılan diğer çalışmaların bulgularını da desteklemektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin Jung'un arketiplerine göre daha çok yaşlı bilge adam ve yaşlı bilge adam/düzenbaz bileşimi şeklinde betimlendiklerini belirtmiştir.

Bütün bu çalışmalar sinema filmlerinde okul yöneticisi imajının genel olarak olumsuz temalarla tasvir edildiğini ve seneler içerisinde de bu tema ve tasvirlerin büyük bir değişim geçirmediğini göstermektedir.

Türkiye’de Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi dendiğinde okul müdürü ve müdür yardımcıları akla ilk gelen eğitimcilerdir. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yöneticilerin görev ve sorumlulukları belirlenmiştir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2016, md:77-83). Bu maddelere göre okul yöneticileri okulun yönetim ve denetiminden sorumludur, sistemdeki tüm unsurlara eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliği artırır, ekip ruhunu ve kurum kültürünü geliştirecek çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip ederek okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır.

Bu maddelerden de anlaşılacağı gibi okul yöneticileri okulun yönetiminin yanı sıra, denetim sistemlerinden de sorumludur. Yöneticiler denetimin işlevlerini görevlerini yerine getirerek devreye sokarlar ve eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olurlar. Okul yöneticisinin eğitimin kalitesinde ne kadar etkili ve önemli olduğu bilinen bir gerçektir; çünkü eğitim sisteminin etkililiği, denetim aracılığı ile belirlenir (Gökçe, 1994).

Ancak okul yöneticisi kadar önemli bir pozisyonu elde etmek için aranan kriterler ve alınması gereken eğitim konusunda sıkıntılar vardır. Türk eğitim sisteminde “meslekte esas olan öğretmenliktir” anlayışı ile “öğretmenlikte başarılı olanların, okul yöneticiliğinde de başarılı olacağı” inancı yöneticilik kurumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Yöneticilik kadrolarına atamada belirli bir eğitim şartının, mevzuat kriterlerinin tam olarak belirlenmemiş olması, yani “gerekli yeterliklerin aranmaması” endişe verici bir durumdur. Kısaca bu konu hakkında çalışmalar yürütülüyor olmasına rağmen, “okul yöneticiliği meslekleşmediği için” belirlenen yeterlikler pratiğe dökülememiştir (Ağaoğlu ve diğ., 2012, s. 162).

Okul yöneticisi dendiğinde öğrencilerin, velilerin ve okul dışındaki bireylerin zihninde canlanan figür otoriter, okulun sadece yönetim-denetiminden ve disiplinden sorumlu olan eğitimcidir. Ancak 21. yüzyılda okul yöneticisine farklı yeterlikler de biçilmiştir; çünkü okul yöneticisi artık eğitim sürecinin ve eğitim-öğretimde kalite ve başarının artırılmasında ana karakterdir. 21. yüzyılda, okul yöneticisi salt otorite figürü olarak değil ama bir lider olarak, okullarının amaçlarını çağın talepleri doğrultusunda gerçekleştirmek için, yeni yüzyılın ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip olmalıdır (Aksoyalp, 2010). Yeni yüzyılda okul yöneticilerinin “eğitim ve öğretim niteliğine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, kendini sürekli güncelleyen, teknolojiyi takip eden, okulun her açıdan gelişimi için çaba gösteren, toplumla, çevreyle ve çalışanlarıyla iyi ilişkiler kuran ve sorumluluk sahibi birer lider” olmaları çağa uygun yeterlikler olarak onlardan beklenendir (Gürbüz ve diğ., 2013, s. 169).

Yöntem

Araştırmanın amacına en uygun metodoloji olarak nitel araştırma metodolojisi seçilmiştir. Bu araştırmalarda araştırmacı genellikle gözlemcidir ve bilgiyi doğrudan kaynağından alarak rolünü yerine getirir (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 246). Araştırmada iyi bir temel için kuramsal çerçeve oluşturmak ve aynı zamanda sistematik, yapılabilir ve esnek bir araştırma deseni kullanmak nitel araştırmalarda önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi/çözümlemesi yöntemi de filmlerdeki okul yöneticisi imajının tasviri için kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi “insan davranışları ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir” (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 250). Araştırmaya başlanmadan önce “kategoriler belirlenir ve toplanan betimsel verilerle yeni kategoriler ortaya çıkabilir” (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 251). Problem cümlesi olarak “Türk Sinemasında 1965-2007 arasında çekilen ve K12 okullarını kapsayan eğitim içerikli filmlerde okul idarecisi (müdür, müdür yardımcısı) özellikleri nasıl tasvir edilmektedir ve yönetici imajları bu süre içerisinde bir değişim göstermekte midir?” sorusu üzerinde çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Nitel araştırmada her zaman evrenin tamamının araştırmaya dâhil edilmesi veya evreni temsil edecek düzeyde örneklem belirlenmesi mümkün olmamaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 255). Fakat “amaçlı örneklem” modeli araştırmanın amacı doğrultusunda incelenecek kaynakları belirleyerek nitel araştırmalarda araştırmacının alanını oluşturmaya yardımcı olur. (Özdemir, 2010, s. 327). Bu çalışmada da amaca uygun olarak Türk sinema tarihinde çekilmiş filmler arasından eğitim içerikli filmler seçilerek, araştırılması planlanan okul yöneticisi unsurunu içerip içermediği konusunda değerlendirilmiştir. Araştırmada, veritabanlarında bulunan ve K12 okul ortamlarında geçen elli üç film arasında elli filme ulaşılabilmiş, okul yöneticisi figürünü barındıran yirmi üç filmde okul yöneticisi imajı öğrenci, öğretmen, veli ve filmdeki diğer karakterlerle olan iletişimi dikkate alınarak incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öncelikle taranan filmlerde içeriği uygun olanlar internet ve Türk Sinema Araştırmaları Derneği'nin arşivinden faydalanılarak izlenmiştir. Filmler izlenirken analiz edilmesi önceden planlanan okul yöneticisi kategorisi üzerine bilgisayar ortamında gözlem notları tutulmuştur. Bu notlar her bir film için belirli başlıkları olan bir sayfada uygun alanlar doldurularak tutulmuştur. Bu sayfalar filmin adı, yılı, türü, yönetmeni ve okul yöneticisi tasviri kategorilerini içermektedir.

Verilerin Analizi

İçerik analizi yöntemine bağlı olarak her bir film birden fazla kez izlenmiş, betimsel analiz ile okul yöneticilerinin filmdeki diğer karakterlerle olan diyalogları, olaylara verdikleri tepkiler ve davranışları incelenmiş ve bilgisayar ortamında tutulan notlar okul yöneticisi imajı için alt temalara ayrılmıştır. Benzer özellikler, sık rastlanan temalar ve kalıplar belirlenerek filmlerin ve oyuncuların rol isimleriyle birlikte yazılarak toplanmıştır. Ortaya çıkan ve sık rastlanan temalar okul yöneticilerinin en çok tasviri yapılan özelliklerini oluşturmuştur.

Tablo 1: Okul yöneticisi tasviri kapsamında izlenen filmler

Film ismi	Yılı	Türü	Yönetmeni	İncelenen yönetici
Sevgili Öğretmenim	1965	Duygusal/ Komedi	Ülkü Erakalın	Müdür (Selamet Bey)
Çıtkırıldım	1966	Duygusal/ Komedi	O. Nuri Ergün	Müdür Müdür yardımcısı
Çalıkuşu	1966	Dram/ Tarihi	Osman Fahir Seden	Darülmuallimat Müdürü Rüşdiye Müdüresi
Paydos	1968	Dram/ Komedi	Ülkü Erakalın	Müdür
Hababam Sınıfı	1975	Komedi	Ertem Eğilmez	Müdür Muharrem Gür Müdür Yardımcısı Mahmut Hoca
Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı	1975	Duygusal/ Komedi	Ertem Eğilmez	Müdür Muharrem Gür Müdür Yardımcısı Mahmut Hoca
Gençlik Köprüsü	1975	Duygusal/ Politik	Salih Diriklik	Müdür
Bitirimler Sınıfı	1975	Komedi/ Macera	Ülkü Erakalın	Müdür
Sıralardaki Heyecan	1976	Dram/ Duygusal	Orhan Aksoy	Müdür
Hababam Sınıfı Uyanıyor	1976	Komedi	Ertem Eğilmez	Müdür Muharrem Gür Müdür Yardımcısı Mahmut Hoca
Hababam Sınıfı Tatilde	1977	Komedi	Ertem Eğilmez	Müdür Muharrem Gür Müdür Yardımcısı Mahmut Hoca
Hababam Sınıfı Dokuz Doğuruyor	1978	Duygusal/ Komedi	Kartal Tibet	Müdür Muharrem Gür Müdür Yardımcısı Mahmut Hoca
Hababam Sınıfı Güle Güle	1981	Duygusal/ Komedi	Ertem Eğilmez	Müdür
Kızlar Sınıfı	1984	Komedi	Ümit Efekan	Müdür Mahmut Hoca
Kızlar Sınıfı Yarışıyor	1985	Komedi	Orhan Elmas	Müdür
Kızlar Sınıfı Tatilde	1986	Komedi	Sami Güçlü	Müdür Mahmut Hoca
Öğretmen	1988	Dram/ Komedi	Kartal Tibet	Müdür
Öğretmen Zeynep	1989	Aksiyon/ Dram	Ümit Efekan	Müdire
Bana Şans Dile	2001	Gerilim/ Psikolojik	Çağan Irmak	Müdür
Okul	2003	Komedi Korku	Yağmur Taylan- Durul Taylan	Müdür Vedat Bey
Hababam Sınıfı Merhaba	2003	Dram/ Komedi	Kartal Tibet	Okul Sahibi Bedri Bey Okul Müdüresi Fatoş Hanım
Sınav	2006	Dram/ Komedi	Ömer Faruk Sorak	Okul Müdürü Rafet Bey Müdür Yardımcısı Zeynep Erez
Çılgın Dershane	2007	Komedi	Faruk Aksoy	Dershane Sahibi/Müdürü Hadi

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada okul müdürü ve müdür yardımcısı karakterlerinin yer aldığı yirmi üç film izlenmiş ve filmlerde yer alan söz konusu karakterlerin nasıl tasvir edildikleri incelenmiştir.

Yönetici Temaları

Türk sinemasında eğitim unsurlarından “okul yöneticisi” figürünü tasvir eden ve ulaşılabilecek olan bu filmler sinema veri tabanları taranarak bulunmuştur. Böylece toplamda yirmi farklı müdür ve üç farklı müdür yardımcısı incelenmiştir. Okul müdürlerinden üçü kadın, on yedisi erkektir. Müdür yardımcılarının ise ikisi kadın, biri erkektir. Araştırmada okul yöneticisi kavramı hem okul müdürü hem de müdür yardımcısı için kullanılmıştır. Ortaya çıkan temalar şu şekildedir: Otoriter, Maskara, Öğrenci Karşıtı, Paragöz, Öğrenci Dostu, Bürokrat, İdealist-Mesleğe adanmış. Bu temalar okul yöneticisi imajı için en sık rastlanan özellikler olarak belirlenmiştir.

Otoriter Okul Yöneticisi

Otoriter okul yöneticisi tasviri, seri olan filmler dâhil toplamda on sekiz filmde on iki yönetici ile karşımıza çıkmaktadır. Bu yöneticilerin onu müdür, ikisi müdür yardımcısıdır. Filmlerde otoriter yönetici figürü, otorite ve disiplini bir okulu yönetmek ve denetimi sağlamak için ana faktör olarak belirler, asla taviz vermez, otoriteye gelen herhangi bir tehlike veya yapılan ihlallere karşı cezalandırma yoluna gider ve bunu söylemlerle dile getirir. Onun için disiplini ve denetimi sağlamaştırmanın yegâne yolu budur. Bu konuda ne kadar başarı elde edilebildiği, akademik başarıya ve disiplini sağlamaya yönelik etkisi bu tür yöneticiler tarafından fazla irdelenmez.

Sevgili Öğretmenim (1965) filminde de Müdür Selamet Bey otoritenin disiplini ve nizamı sağlayabileceğine inanmakta, ancak çok da başarılı olamamaktadır. Oldukça zengin ve haylaz bir öğrencinin babası olan Keramet Bey okula gelip çocukların tembelliklerinden, yaramazlıklarından ve disiplinsizlikten şikâyet ettiğinde “Otorite... Otorite çok mühim bir meseledir.” ve “Okulda otorite berkemaldır Keramet Bey.” diyerek bu konuda hassas olduğunu dile getiriyor.

Çıtkırıldım (1966) filminde kadın müdür yardımcısı derse geç kalan Filiz ve arkadaşlarını oldukça soğuk, ciddi ve otoriter bir şekilde karşılar ve “Geç kaldınız sabah. Bir daha tekerrür etmesin.” şeklinde uyarır. Müdür Bey ise disiplinin başındaki kişidir. Filiz’in yaptığı haylazlıklara karşı onu sürekli disiplin kuruluna çağırır. “Disiplin, Otorite, Memleket.” ve “Otorite, otorite nerede?” şeklinde verdiği tepkiler otorite ve disipline nasıl memleket meselesi gibi önem verdiğini bizlere gösterir.

Çalığışu (1966) filminde de Feride'nin görev yaptığı okulda Darümuallimat yöneticisi muallimelerini kızları gibi gören, babacan bir imaj çizse de, oldukça otoriter olduğunu ve discipline önem verdiğini daha baştan Feride'ye söyler.

DARÜLMUALLİMAT MÜDÜRÜ: Benim muallimelerim kızlarım gibidir. İlla ve lakin ciddi olmalılar. Değil mi Şehnaz Hanım?

ŞEHNAZ HANIM: Evet efendim.

DARÜLMUALLİMAT MÜDÜRÜ: Geçenlerde biri bir halt yiyecek oldu, kolundan tuttuğum gibi attım sokağa. Şimdi seni talebeye takdim edeceğim amma ve lakin önce yıka şu yüzünü.

FERİDE ÖĞRETMEN: Yüzümde bir şey mi var efendim?

DARÜLMUALLİMAT MÜDÜRÜ: Bozşuruz ha. Süslenmek boyanmak kadın kısmının tabi hakkıdır amma, ille de muallime kısmının yüzü boyalı sınıfa girmesi katiyen caiz olamaz.

Paydos (1968) filminde de ilkokul müdürünün sınıftan gürültü dahi gelmesine tahammülü yoktur. Çocuklara şiddet konusunda hassas olan Murtaza öğretmene “Çekin kulaklarını Murtaza Bey kulaklarını. Bu kadar yumuşaklık olmaz.” diyerek otorite sağlamasını ister. Ayrıca yine Murtaza öğretmenin sandalyesine çivi koyan çocuğa ceza olarak “Pataklayayım döveyim keratayı.” sözyle dayağı da bir disiplin yöntemi olarak kullandığını gösterir.

Hababam Sınıfı serisinin bütün filmlerinde üç farklı müdür karakteri otoriter bir duruş sergiler ve dayağı da bunun için kullanır. Dayak, ceza ve disiplin yöntemi olarak başvuru olan bir yöntemdir. *Hababam Sınıfı* (1974) filminde müdür “İnek Şaban”ın sigara içtiğini görünce iki tokat atar ona. Okulda haraç kestiklerini öğrendiğinde de “Şu serserileri bir güzel benzetin Mahmut Bey.” diyerek müdür yardımcısından da aynı şeyi bekler. *Hababam Sınıfı Güle Güle* (1981) filminde de müdür okula yeni atanan edebiyat öğretmeni Mehmet Bülbül'e “Pat, Güm, Küt. Metodun bu olmalı.” söylemiyle disiplin ve otoriteyi şiddet ve baskıyla nasıl sağlayabileceğini anlatır, metodun ismine de “yıldırma metodu” der. “Bir hoca sınıfa girdi mi öyle bir kükremeli ki yeri göğü inletmeli” sözyle de disiplin ve otorite kurmak için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini ayrıca açıklar. *Hababam Sınıfı Merhaba* filminde de okul sahibi ve müdür her sabah kapıda öğrencilere üst araması yapmak için bekler. *Hababam Sınıfı* serisinde müdür yardımcısı olarak Mahmut Hoca, nam-ı diğer Kel Mahmut da bir otorite figürü olarak gösterilir; ancak o bunu şiddet kullanarak yapmaz. Disiplinli olduğunu baştan açıklar öğrencilere. Okuldan kaçıyor musunuz. Kaçirtmam. Gördüm. Ön bahçede top oynuyor musunuz, oynatmam. Sigara da içiyorsunuzdur herhalde. İçerken görmeyeyim, canınızı yakarım.» diyerek baştan kuralları koyar. *Hababam Sınıfı Tatilde* (1977) filminde sınıftan

edebiyat dersinde gürültü gelince de sınıfa kontrole giderek okulun disiplininin kendisinden sorumlu olduğunu vurgular; ama yine de hocanın sınıf içi otoritesini bozmaz. Otorite, disiplin ve kurallardan asla taviz vermez. *Hababam Sınıfı Dokuz Doğuruyor* (1978) filminde “Bıyıklarımı kesemez kimse.” diyen Bilo Ağa’nın da bıyıklarını okul kurallarından taviz vermemek adına kestirir.

Gençlik Köprüsü (1975) filmi de olayların geçtiği zamanın özellikle gençler arasında politik çatışmaların yaşandığı bir dönem olması dolayısıyla öğretmenlerden ayrıca dikkatli olmalarını talep eder. Otorite ve disiplinden asla taviz verilemez. Müdür özellikle anarşi çıkarmaya çalışanlara karşı sert önlemler almalarını ister öğretmenlerden.

Bitirimler Sınıfı (1975) filminde de izleyici karşısına haylaz sınıflara ve öğrencilere karşı cezadan yana bir müdür çıkar. Özellikle okulun en haylazı Sezer’e ceza olarak sürekli hücrede kalma cezası verilir. Fakat müdür bu konuda herkese karşı adildir. Ön bahçede top oynarken cam kırma suçu öğretmenin ya da hizmetlinin olsa dahi onlar da hücre cezasına çarptırılır.

Sıralardaki Heyecan (1976) filminde okulda sorunlu bir sınıf vardır ve öğretmenler şikâyetçidir. Müdür bey ise “Bundan sonra ben kendim ilgileneceğim, muma çevireceğim onları.” diyerek duruma el koyar. Müdür yardımcısını da alarak sınıfa teftişe gider ve bütün sigara içenleri tahtaya çağırır. Disiplinlidir. “Sigara içenler ortaya çıkmazsa, kovarım hepinizi, kapatırım bu sınıfı!” tehditleriyle otoriteyi sağlamaya ve sınıfı nizama sokmaya çalışır.

Kızlar Sınıfı serisi de üç filmde iki farklı müdür karakteriyle okulda otorite figürünü beyaz perdeye taşır. *Kızlar Sınıfı* (1984) filminde okul müdürü kız okulu olduğu için daha da dikkat isteyen ve kız okulunun ahlak, iffet demek olduğunu düşünen biridir. Okulun isminin lekelenmemesine, kötü anılmamasına önem verir ve yeni atanan edebiyat öğretmeni İlyas Çiçek’e sırf bu yüzden öğretmen bile kovulabileceğini söyler. *Kızlar Sınıfı Yarıyor* (1985) filminde de müdürün okulda gürültüye asla tahammülü yoktur. Spor salonundan gürültü gelince hemen müdür muavini ile salonu teftişe giderler. *Kızlar Sınıfı Tatilde* (1986) filminde ise okul müdürü tatile kendisi de gider ve gözü hep kızların üzerindedir. Başlarına bir şey gelmesin diye çok dikkatli olmak zorunda olduğunu belirtir. “Gezi demek huzur ve disiplin demektir. Başiboş dolaşamazsınız. Şunu bilmiş olun ki ben disiplin için yaşarım.” diyerek orada bulunma sebebini de açıklar.

Öğretmen (1988) filminde de yeniliklere çok da açık olmayan, öğrencinin düşüncesini önemsemeyen bir müdür profili tasvir edilir. Çocukların okulda köpek beslediklerini duyunca dersi astıklarını düşündüğü için hemen müdahale eder ve “Sokak köpeği beslemek yasak!” diyerek tepkisini belirtir.

Çılgın Dersane (2007) filminde müdür Hadi bey öğrenci toplayabilmek için eski öğretmen arkadaşlarından da yardım isteyerek öğrencileri tatile götürür. Eğlenerek öğrenmek prensibiyle öğrencileri tatile getirdiğini söyler; ama kurallar koymaktan da geri durmaz.

Maskara Okul Yöneticisi

Okul yöneticileri her zaman sadece otoriter olarak beyaz perdeye yansımaz. Bazen yöneticiler bu otoriteyi ve disiplini sağlayamadıklarında, bir de öğrenciler tarafından bilinen bir zaafı veya yanlışları varsa, veli ve öğrencinin diline düşebilirler. Bu durumda okul yöneticisi otoritesini ve tüm ağırlığını kaybeder, öğrenci ile veli arasında dalga geçilir. Bu temaya uygun dört filmde dört okul yöneticisi tasviri incelenmiştir.

Sevgili Öğretmenim (1965) filminde okul müdürü Selamet Bey, hafif şaşıl bir görünümle sürekli Mualla öğretmene kur yapar. Otorite sağlayamadığı için zengin veliden azar bile yer. “Müdürü senin gibi akıllı bir karış havada, otoriteden disiplinden nasipsiz bir okul öğrencisi...” diyerek veli hem öğrenciyi hem müdürü eleştirir. Öğrenciler ise müdürün yanında “Süratının manzarasına bakılırsa ihtiyar yine papara yemiş.” diyebilecek kadar maskara hâline getirmişlerdir müdürü.

Bitirimler Sınıfı’nda da (1975) müdür disiplinli gibi görünür ama camı kırıp içeri giren topla önce kendisi oynamaya başlar odada. Öğrenci Sezer topunu geri alabilmek ve ceza yememek için onu spor takımları ile ilgili konuşarak kandırmaya çalışır. Sürekli aynaya bakan, saçlarını tarayan, kendisini beğenen bir müdür olarak tasvir edilir.

Okul filminde ise müdürün sahip olduğu bir tik, onu öğrenciler arasında sürekli dalga konusu yapar. Bir elini sürekli başının üstünden geçirme tiki onu öğrenciler arasında komik düşürür ve taklidi yapılır.

Sınav filminde de müdür disiplinli görünmeye çalışır. Özellikle saç, kravat gibi şeylerin düzenine önem verir. Ancak müzik öğretmeniyle albüm yapma vaadiyle aşk yaşadığı deneme sınav sorularını almaya gelen öğrenciler tarafından baskın yiyip ortaya çıkınca otoritesi sarıslır ve öğrencilerin eline verdiği koz sebebiyle onların her dediğini yapar hâle gelir.

Öğrenci Karştı Okul Yöneticisi

Öğrenci karştı okul yöneticileri, öğrencileri neredeyse düşman olarak görürler. Öğrenciler sürekli bir tehlike arz etmektedir; her zaman tetikte olunmalıdır; çünkü onlar her türlü kötülüğü düşünüp uygulamaya koyabilir. Öğrencilerle ders dışında muhabbete girmek, sorunlarıyla ilgilenmek istemezler, sadece itaat beklerler; çünkü müdürler ve müdür yardımcıları yönetmelikler tarafından kendilerine verilen görevi sorunsuz yerine getirmelidirler. Okul yöneticisi imajı bulunan yirmi 23 film arasından altı filmde altı farklı yönetici tasviri “öğrenci karştı” olarak izleyici karşısına çıkmaktadır.

Sevgili Öğretmenim (1965) filminde okul müdürü tam bir anti-öğrenci profili çizmekte, bunu ifade etmekten çekinmemektedir. Öğrenci onun için her zaman haylazdır. “Hepsi haylazın

seçmesi, haşeratın su katılmamışı.” ve “Buradakiler öğrenci falan değil, şeytanın diplomalı çömezleri.” sözleriyle öğrenciye yaklaşımını açıkça dile getirmektedir.

Paydos (1968) filminde de müdür Murtaza öğretmene, öğrencinin sürekli baskı altında tutulması gerektiğini «Bu afacanlar ara sıra okşanmak ister. Unutmayın disiplin elden gidiyor.» diyerek belirtir.

Hababam Sınıfı Güle Güle (1981) ve *Hababam Sınıfı Merhaba* (2004) filmlerinde de müdürler öğrenciye nasıl olumsuz baktıklarını sözleriyle ifade etmişlerdir. *Hababam Sınıfı Güle Güle* (1981) filminde müdür “Birden üzerine atlayacaksın talebenin. Bu keratalar başka dilden anlamazlar. Vuracaksın, elini şöyle kaldırıp beş parmak böyle burada yapışacak.” diyerek öğrencinin başka yollardan adam olamayacağı, ancak şiddet yoluyla bastırılabilceğini belirtir. *Hababam Sınıfı Merhaba* (2004) filminde okul sahibi, okula girerken öğrenciler üzerinde yaptığı arama sonrası “5 dakikada 5 milyonluk ganimet topladık düşmanlardan.” diyerek öğrenciye bakış açısını belli eder. Ayrıca okulu satışı çıkarma sebebini de “El âlemin ruh hastası çocuklarıyla da uğraşmak zorunda kalmam.” diyerek açıklar.

Bitirimler Sınıfı (1975) filminde de müdür öğrenciyi sürekli bir tehdit olarak algılar. Öğrenci anormal davranışlar sergileyen, zapt edilemeyen, her an atağa hazır afacanlardır. Yeni gelen hocaya okulu tanıtırken “Burası bir tımarhaneden farksızdır.” diyerek ve hoca sınıfa girmeden başına bir şey gelmesin diye önce kendisi sınıfa girerek öğrenciye karşı tutumunu belli eder.

Okul (2004) filminde de okul müdürü öğrencilerini sıkı bir şekilde takip eden, disiplini sağlamaya çalışan bir yöneticidir. Ancak öğrencilerin açıklarını yakaladığında da onları rezil etmekten çekinmez. İki öğrencisinde bulunduğu uygunsuz filmleri tüm okula yayınlayarak ve kimlerden aldığını da söyleyerek öğrencileri küçük düşürüp, bu şekilde ders verebileceğini düşünür.

Paragöz Okul Yöneticisi

Paragöz okul yöneticisi tasviri, normalde sadece özel okullar için kullanılsa da, devlet okulu yöneticileri için de geçerli olabilmektedir. Özel okulda zengin velilerden para akışının devam etmesini sağlamak, okula yeni öğrenciler almak gibi kaygılarla okulu ticarethaneye çeviren yöneticiler karşımıza çıkarken; devlet okullarında da zengin iş adamlarından okula bağış toplamaya çalışan yönetici figürlerine rastlanmaktadır. Yedi tane filmdeki dört yönetici ile paragöz okul yöneticisi tasviri incelenmiştir.

Çıtkırıldım (1966) filminde okul müdürünün öğrenci kaybetmemek adına haklı olan edebiyat öğretmeni Orhan Bey’i okuldan kovmasının ardından, öğretmenin müdüre dönerek yaptığı konuşma müdürün paraya verdiği önemi gösterir niteliktedir: “Size gelince. Doğrusu size

acıyorum. Hiç şahsiyetiniz kalmamış. Bu basit şımarık çocukların elinde oyuncak olmuştunuz. Ailelerinden gördüğünüz maddi yardım sizi kısıktırak bağlamış. Yalnız merak ediyorum. Neden okul yerine bir bakkal dükkânı açmadınız? Burada vicdan ve meslek haysiyeti satacağınıza, orada soğan patates satardınız. Zaten okulunuzda, pardon, ticarethanenizde kalacak değilim.»

Hababam Sınıfı serisinde de müdürler paragöz teması altında değerlendirilecek davranış ve söylemlerde bulunurlar. Öğrenciler ve öğretmenler bunun farkındadırlar. *Hababam Sınıfı* (1974) filminde öğrenciler, ne yaparlarsa yapsınlar zaten Patron dedikleri müdürün kendilerini kovamayacağını, “adam başı 9000 liradan yılda 235 bin lira ettiklerini” söylerler. Müdürün öğrenci kovma sebebi sadece veli tarafından aylık parası ödenmediğindedir. *Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı* (1975) filminde de Semra öğretmen öğrencilerin sınav yerine aşk mektubu yazmalarının cezasının kovulmak olduğunu söyleyince müdür “Zaten işler kesat.” diyerek okula bir ticarethaneymiş gibi davrandığını açıkça gösterir. *Hababam Sınıfı Uyanıyor* (1976) filminde Mahmut Hoca eski öğrencisi Ahmet’i burslu almak isteyince müdür bey şu sözlerle karşı çıkar. «Aklını mı kaçırdın sen Mahmut Bey? Zaten işler kesat, bedava adam okutacak hâlimiz mi var?”. *Hababam Sınıfı Tatilde* (1977) filminde ise erkek lisesi olan okuluna “Para getireceğini bilsem babamı bile öğrenci diye alırım buraya” diyerek kız öğrenci almaya başlar. *Hababam Sınıfı Merhaba* (2004) filminde haylaz Hababam Sınıfı yüzünden okula öğrenci alınmadığını, para kaybettiğini söyler ve ayrıca okulu satıp plaza yapıp para alacağını, o parayla 125 yıl çalışmadan yaşayabileceğini de söyleyerek asıl amacının eğitim değil, para olduğunu açıkça belli eder.

Sınav (2006) filminde okul müdürü oldukça laubali bir kişiliktir. Okula gelen eski öğrenci iş adamı Levent Lemi’yi kapılarda karşılar ve bu eski öğrenciden para alabilmek için öğrencilerin bursla ilgili meselelerinin yanında “Hafta sonu yapılan hızlandırılmış kurslara da yardım edecek misiniz?” sorusuyla okula da yardım ister.

Öğrenci Dostu Okul Yöneticisi

Bütün olumsuz okul yöneticisi tasvirlerinin aksine öğrenci dostu olan, anlayışlı, olgun müdür ve müdür yardımcıları da filmlere konu olmuştur. Bu tema altındaki okul yöneticileri öğrencilerin iyiliğini ister, onların hatalarını affeder ve sorunlarına çözüm bulmaya çalışır. Ayrıca acil durumlarda ne yapması gerektiğini bilen, mantıklı kararlar verebilen tecrübeli yöneticiler olarak tasvir edilmişlerdir. Altı adet filmdeki altı okul yöneticisi bu tema altında değerlendirilmiştir.

Sıralardaki Heyecan (1976) filminde okul müdürü, her ne kadar mevzuat ve yönetmeliklere aykırı olsa da, evlenen öğrencilerine karşı yine de anlayışını esirgemez. Öğrenciler “Siz bizim babamız sayılırsınız, şefkatinize sığıyoruz.” deyince, “Ben duymadım, bilmiyorum.” diyerek onları affeder ve işlem yapmaz.

Hababam Sınıfı Dokuz Doğuruyor (1978) filminde müdür yardımcısı öğrenci dostu, anlayışlı ve affedici bir profile sahiptir. Çocuklarını okulda doğuran öğrencisini, bebeğin babasını ve onlara yardım eden Hababam Sınıfını cezalandırmaz ve bundan şu sözlerle bir ders çıkarmalarını ister: « Olan olmuş bir kere. Bundan böyle bir çocuğun hayatı söz konusu. Elbette kollarından tutup sokağa atamayız. Çünkü hiç biriniz leyleğin getirdiği yavrular değilsiniz. Önemli olan hataları görmek ve bir daha yapmamak.” *Hababam Sınıfı Merhaba* (2004) filminde de okul müdürü Fatoş Hanım daha anlayışlı, okulu ticarethane yapmaması konusunda okul sahibini sürekli uyararak, daha öğrenci yanlısı bir yöneticidir. Ayrıca Hababam Sınıfı matematik hocasını delirttikleri için okul sahibinden dayak yediğinde yatakhane onları sargılarına yardım da ederek öğütler verir.

Kızlar Sınıfı Yarışıyor (1985) filminde okul yöneticisi her ne kadar disiplinli, namusa ve şerefe önem veren bir müdür ise de, annesi barlarda çalışan bir kızın kovulmasını isteyen bir veliye karşı “Kızın bu işte bir suçu yok. O kadar katı olmayalım. İnsanları kaybetmeye değil, kazanmaya bakalım.” sözleri ile öğrenciyi korur.

Öğretmen Zeynep (1989) filminde okul müdürü, öğrencilerinin derslerden eksik kalmaması için nasıl müdahale edeceğini bilir. Gerek onların sosyo-ekonomik durumlarını göz önünde bulundurarak onlara takviye kurs açması, gerekse boş dersleri o derse uygun öğretmenlerden ricayla doldurtması gibi müdahalelerle öğrencilerin akademik başarısızlığa uğramalarını engellemeye çalışır.

Sınav (2006) filminde rehber öğretmeni aynı zamanda müdür yardımcısıdır. Çocukların yaptığı her şeyi takip eder ve öğrencilere zarar gelmesin diye şüphelendiği durumlara müdahale eder. Öğrencilerin okul dışındaki hayatıyla da ilgilenip yardımcı olmaya çalışır. Annesi kanser olan Mert adlı öğrencisi için okulun eski öğrencisi ve bir iş adamı olan Levent Lemi'den yardım dahi ister.

Bürokrat Okul Yöneticisi

Bürokrat kavramı “Devlet kurumlarında çalışan üst düzey yönetici” ve “Devletle ilgili işlerin yürütülmesinde kırtasiye işlerini öne sürerek işlemleri zorlaştıran, kırtasiyecisi, şekilci, formalist” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2017). Okul yöneticisini tasvir eden filmlerde bürokrat okul yöneticisi teması, evrak işleriyle uğraşan, çoğu zaman soğuk ve ciddi, mevzuat ve yönetmelikleri her şeyin üstünde tutan ve kanun dışına çıkmayan, hiyerarşiye önem veren, inisiyatif kullanmayan müdür ve müdür yardımcısı için kullanılmıştır. Yedi adet filmdeki yedi okul yöneticisi bürokrat teması içine dâhil edilmiştir.

Çalıkıuşu (1966) filminde Feride Öğretmen'in atandığı Çanakkale'deki rüştiyenin müdürü oldukça ciddi ve evrak işlerine yoğunlaşmış bir yönetici olarak tasvir edilmiştir. Feride ile

olan diyalogunda yüzüne bile bakmadan konuşması, sürekli evraklarla meşgul olması ciddi, bürokrat yönetici imajını izleyiciye yansıtır.

Paydos (1968) filminde müdür, kendisi de şiddet kullanmasına ve hatta Murtaza öğretmeni de otorite kurabilmesi için dayağa yönlendirmesine rağmen, öğretmene dayak konusunda iftira atılınca müfettiş geleceği için “Bu dönemde çocuğa vurulur mu? Kanun var, yönetmelik var, nizam var.” diyerek öğretmeni suçlar ve asla arkasında durmaz. Yönetmeliklerin gereğini yapar.

Gençlik Köprüsü (1975) filminde okul müdürü, oldukça karışık ve politik çatışmaların hat safhada olduğu bir dönemde yöneticilik yapmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerinin asla yasadışı işlere karışmasını ve devlet yetkililerinin hoşuna gitmeyecek davranışlarda bulunmasını istemez. “Suçlular hiçbir zaman cezasız kalmaz, içinizden birinizin bu işe karıştığını duyarsam gözünün yaşına bakmam. Atatürk bu ülkeyi sizlere emanet etti.” diyerek yapılan herhangi bir yanlışta ceza verileceği, kanun dışına çıkılmaması konusunda uyarılarda bulunur. Ayrıca irtica tehlikesinden dolayı müdür din odaklı aktivitelere karşı tepkilidir. Müzik yarışmasında birinci olan Mine’yi herkesin içinde tebrik ederken, muhafazakâr konular içeren kompozisyon yarışmasında birinci olan Emine’den haberi bile olmaz. Sonradan öğrendiğinde ise Emine’yi disiplin kuruluna verip okuldan attırmakla tehdit eder.

Bitirimler Sınıfı (1975) filminde müdürün ceza yöntemleri vardır ama asla şiddete başvurmaz. Öğrenciye tokat atan öğretmeni yasalara aykırı davranışta bulunduğu için başarısına bakmadan okuldan kovar.

Kızlar Sınıfı (1984) filminde müdürün disiplinsizliğe, ahlak kuralları dışında herhangi bir harekete tahammülü yoktur. İlyas hocanın parkta bulunduğu bebek ortaya çıkınca onu sevmeyen öğrenciler bunu tüm okula yayıp iftira atarlar. Müdür Bey de işin aslını araştırmadan kanunlara aykırı bir durum vuku bulduğundan dolayı derhal öğretmenin görevine son verir ve okuldan ayrılmasını ister.

Bana Şans Dile (2001) filminde okul müdürü resmiyete oldukça önem vermektedir. Çaycının sürekli “müdürüm” demesi üzerine “Resul efendi. Bana müdürüm diye hitap etmeden hoşlanmıyorum. Ne o öyle, dizi filmlerdeki komik adamlar gibi.” diyerek hitap şeklinin laubali olmaması konusunda uyarır.

Sıralardaki Heyecan (1976) filminde okul müdürü, evlenen lise öğrencilerinin MEB yönetmeliğinin ilgili maddesi gereği okulla ilişkisinin kesilmesi gerektiğini söyler ve kızgınlığını şu sözlerle ifade eder: “Siz ne düşüncesiz, ne beyinsiz yaratıklarınız? Okulun bitmesine ne kaldı sanki?” Yönetmelik gereği okuldan atılmaları gerekmektedir; ancak müdür bu seferlik inisiyatif kullanmaya karar verir ve kararı uygulamaz.

İdealist-Mesleğe Adanmış Okul Yöneticisi

İdealist- mesleğe adanmış yönetici imajı, kendisini okulun disiplin ve denetimine adanmış, öğrencilerin tüm sorunlarıyla ilgilenen, işten kaçmayan, kendinden önce eğitimi düşünen yöneticiler için kullanılmıştır. Bu tanıma uyan tek bir imaj vardır: *Hababam Sınıfı* serisindeki müdür yardımcısı Mahmut Hoca.

Mahmut Hoca evlenmeye bile vakit bulamamış, idealist bir öğretmendir aslında. Bütün ömrünü bu tür öğrencileri adam etmeye adanmış olduğunu belirtir *Hababam Sınıfı* (1974) filminde. Eğitim her şeyin üstündedir onun için. *Hababam Sınıfı Uyanıyor* (1976) filminde eski öğrencisi Ahmet'in eğitim masrafını üstlenmesi de eğitimi paranın üstünde tuttuğunun bir göstergesidir. *Hababam Sınıfı Tatilde* (1977) filminde kaybedilen dava sonrasında okulun tahliye edilmesi gerektiğini öğrenince, “Dükkanım kapanıyor” diyen müdüre karşılık “Çocuklarım... Çocuklarım sokakta kalmaz, mecbursunuz, okutacaksınız onları!” diyerek kriz geçirir Mahmut Hoca. Sonrasında da öğrencileriyle ormanlık bir alanda derslik oluşturarak eğitime devam edilir.

Okul yöneticisi imajına değinen tüm bu filmlerde yöneticiler, Mahmut Hoca hariç, başrollerde değildir. Başroller genelde öğrenci ve öğretmenler tarafından canlandırılmıştır. Okul yöneticileri sadece iki olumlu tema etrafında tasvir edilmiştir. Olumsuz özellikler yöneticiler için daha sık kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticisi kavramı, okulun idaresinden sorumlu müdür ve müdür yardımcıları için kullanılmaktadır. Bir kurumda veya daha geniş çerçevede bir ülkenin eğitim sisteminde eğitimde başarıyı ve kaliteyi yakalamak sadece öğretmenlere ve uygulanan müfredata bağlı değildir. 21. yüzyılda eğitimde yönetici unsurunun, çağımıza uygun yeni yeterliklere sahip olduğu sürece başarının ana anahtarlarından olduğu da artık bir gerçektir. Okul yöneticisine atfedilen yeterlikler zamanla değişmiştir. 20. yüzyılda otoriter ve disiplinli olması, kanun ve yönetmeliklere hâkim olması yöneticilik için sahip olunması gereken en önemli gerekliliklerden sayılan müdür ve müdür yardımcılarında artık lider rolü üstlenmeleri, öğretimsel sürece daha fazla dâhil olmaları, öğretmen-öğrenci-veli işbirliğini daha verimli ve etkili hale getirmeleri beklenmektedir.

Peki bu durum sanatların en popülerleri olan sinemaya nasıl yansımaktadır? “Türk Sinemasında 1965-2007 arasında çekilen ve K12 okullarını kapsayan eğitim içerikli filmlerde okul idarecisi (müdür, müdür yardımcısı) özellikleri nasıl tasvir edilmektedir ve yönetici imajları bu süre içerisinde bir değişim göstermekte midir?” sorusuyla araştırmaya başlanmış, yirmi üç filmde yer alan yirmi müdür ve üç müdür yardımcısı figürlerinin özellikleri incelenmiştir.

Otoriter okul yöneticisi tasviri seri olan filmler dâhil toplamda on sekiz adet filmde on iki yöneticiyle, bürokrat okul yöneticisi tasviri yedi adet filmde yedi okul yöneticisiyle, anti-öğrenci okul yöneticisi tasviri altı adet filmde altı okul yöneticisiyle, öğrenci dostu yönetici tasviri altı adet filmde altı okul yöneticisiyle, soytarı/maskara okul yöneticisi tasviri dört adet filmde dört okul yöneticisiyle, paragöz yönetici tasviri yedi adet filmde dört yöneticiyle ve idealist/mesleğe adanmış okul yöneticisi tasviri *Hababam Sınıfı* serisinde tek müdür yardımcısı olan Mahmut Hocayla tasvir edilmiştir.

Temalara bakıldığında otoriter, bürokrat, anti-öğrenci, soytarı/maskara ve paragöz olmak üzere beş olumsuz tema; öğrenci dostu ve idealist/mesleğe adanmış olmak üzere iki olumlu tema ortaya çıkmıştır. On iki yönetici ile en çok tekrar eden tema otoriter, ikinci olarak yedi yönetici ile bürokrat teması gelmektedir. Anti-öğrenci ve öğrenci dostu temaları altışar yönetici ile eşittir. Soytarı/maskara ve paragöz okul yöneticisi teması her biri için dörder yönetici ile eşit sayıda tasvir edilmiştir. En az tasvir edilen tema ise tek bir yönetici ile idealist/mesleğe adanmış yönetici imajıdır. Bu tasvirlerin 1965-2007 yılları arasında zamanla kayda değer bir değişme göstermemiştir. XXI. yüzyılda otoriter okul yöneticisi yerine liderlik özelliğine sahip okul yöneticisi yetiştirme sürecinde, gerçek hayatta olduğu gibi kurgu filmlerde de istenilen değişim ve yeterlik gözlemlenmemiştir.

Otoriter okul yöneticileri gerek ilkokul, gerek lise seviyesinde benzer özellikler göstermektedirler. Sahip oldukları otorite gücünü kurallar koyarak kullanır, düzenin bozulmasına asla müsaade etmez ve bunun için gerekirse çeşitli cezalandırma yöntemlerine başvururlar. Ayrıca çekildikleri dönemlere bakıldığında müdürlerin tam anlamıyla 21. yüzyıl yeterliklerini yansıttığı söylenemez. Bu müdürler lider rolü üstlenmekten, eğitim-öğretim sürecine daha etkin katılmaktan uzaktır.

Okul yöneticilerinin otorite ile özdeşleşen imajı nedeniyle, Türk sinemasında geçmişten gelen bir öğrenci-yönetici çatışmasının mevcut olduğu gözlemlenmiştir. Bireylerin otoriteye karşı gösterdikleri doğal reaksiyon, okullara da yansımaktadır. 21. yüzyıla kadar öğretmenlerden farklı olarak okul yöneticisi eğitim-öğretimin dışında, sadece okulun denetiminden, disiplininden sorumlu kişi olarak gösterilmiştir. Dolayısıyla öğrenci-yönetici arasında bir çatışma durumu vardır. 21. yüzyıla gelindiğinde okul yöneticisinden beklenen yeterlikler değişmiş olmasına rağmen, filmlerde hâlâ liderlik rolü üstlenemedikleri, eğitim-öğretimin doğal bir unsuru olamadıkları, okullarda demokratik bir işleyiş düzeni kurmakta başarısız oldukları ve otoritelerinin sarsıldığı filmlerde gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin otoriteye olan tepkisine karşılık, okul yöneticilerinin de öğrenciye sürekli kontrol altında tutulması gereken bir grup gözüyle bakması 1960'lardan itibaren filmlerde sıkça karşılaşılan bir durumdur. Okul yöneticileri öğrenciye karşı negatif tutumlarını sözlü olarak ifade etmenin yanında şiddet kullanmayı da uygun gören bir anlayışa sahiplerdir. İtaat beklentileri karşılanmadığı zaman öğrenci karşıtı tutumlarının ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Bu durum 1965-2007 arasında çeşitli açılarla yansımıştır.

Okul yöneticilerinin, özellikle özel okul müdürlerinin, yönetim-denetim haricinde okulu maddi anlamda da yönetmekle yükümlü olduklarına dair bulgular da paragöz okul yöneticisi teması altında toplanmıştır. Devlet liselerinde veli ve öğrencilerin sosyo-ekonomik statüleri sebebiyle düşük olan maddi gelir problemi özel liselerde yaşanmamaktadır; ancak özel liselerde de müdürler mevcut ekonomik durumu ve sermayeyi korumak için yeri geldiğinde kuralları gevşetmekten ya da öğretmeninden vazgeçmekten çekinmezler.

Öğrenci dostu yönetici imajı, her ne kadar filmlerde öğrenci yüreğine dokunabilen öğretmen imajı kadar yer ayrılmasa da, olumlu yönetici özelliklerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Bütün yönetim, denetim, disiplin, bürokrasi ve para işlerinin içinde öğrenciyi de düşünebilen, anlayabilen, onlar için inisiyatif alan okul yöneticilerine Türk sinemasında çeşitli dönemlerde yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu tema dışındaki diğer olumlu tema idealist mesleğe-adanmış okul yöneticisi temasıdır. Ancak bu tema yalnızca bir yöneticide izleyiciye yansıtılır.

Bu çalışmada izlenen filmlerin hepsinde yöneticilik görevinin gerektirdiği bazı özelliklere değinilmiştir. Kılık kıyafet konusunda okul yöneticilerinin hepsi resmi ve modern kıyafetlidir. Yönetmelik ve mevzuatlara hâkimdir. Üslup ve hiyerarşik ilişkilerde hitap konusunda titizdir. Ayrıca birçoğu bürokratik işlemleri çok sıkı tutar; çünkü okullarıyla veya kendileriyle alakalı herhangi bir olumsuz durumun vuku bulmasını istemez. Alanyazın incelendiğinde okul yöneticileriyle alakalı bürokrat, maskara ve otoriter temalarının yabancı çalışmalarda da sıkça karşılaşıldığı gözlemlenmiştir. Gerek yabancı araştırmalarda gerekse bu çalışmanın sonucunda müdürlerin en çok olumsuz özelliklerle tasvirlerinin yapıldığı söylenebilir.

Çalışma yalnızca 1965-2007 tarihleri arasında DVD, dijital ortam ve internet üzerinden ulaşılabilecek olan ve okul yöneticisi imajını içeren filmleri kapsamaktadır. Bu filmlerde okul yöneticisinin çevrelerinde bulunan en az bir karakter ile eğitim-öğretim ve kişisel yaşam süreçlerinden en az biriyle alakalı bir etkileşimde bulunmasına önem verilmiştir. Çalışmanın okul müdürlerinin görünüş özellikleri, otorite kullanım yöntemleri, yönetim denetim mekanizmaları gibi açılarla gelecek araştırmalara örnek olabileceği umulmaktadır.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), s. 159-175.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği. *The Journal of SAU Education Faculty*(20), 140-150.
- Başbuğ, Esra D. (2013). *Resmi İdeoloji Sahnedeki*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Bazin, A. (2011). *Sinema Nedir?* (İ. Şener, Çev.) İstanbul: Doruk Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğ. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Clarke, J. (2002). *Sinema Akımları: Sinema Dünyası Değiştiren Filmler*. (Ç. E. Babaoglu, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Deborah, D. N. (2000, Aralık). Reel Teachers:A Descriptive Content Analysis of the Portrayal of American Teachers in Popular Cinema. Illinois: Northern Illinois University.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(10), s. 73-78.
- Güçhan, G. (1992). *Toplumsal değişme ve Türk sineması : Kente göç eden insanın Türk sinemasında değişen profili* . Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gül, G. (2004). Birey Toplum Eğitim Öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*(1), s. 223-236.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(20), 167-179.
- Hall, J. W. (2001, Mayıs). Attitudes Toward Authority in Popular Films of American Schooling: 1950s-1990s. Doktora Tezi.University of Virginia.
- Hershey-Freeman, V. (2008). The Impact of Movies on Public Perceptions of Educational Leaders: The Perpetuation of Stereotypes and Primordial Archetypes. Doktora Tezi.Texas A&M University.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 121-138.
- Kayalı, K. (1994). *Yönetmenler Çerçevesinde Türk Sineması*. Ankara: Ayyıldız Yayınları.
- MEB. (2016). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/01062228_meb_ortaogretim_kurumlari_yonetmeliği_28_10_201629871.pdf adresinden alınmıştır
- Novello, M. A. (1994, Mart). The School Administrator in Popular Film. Doktora Tezi. Drake University.

- Oruç, Ş., & Sarıbudak, D. (2015). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eğitim İçerikli Filmlerin Eğitim Ortamlarına Etkisine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Field Education, 1*(1), s. 19-41.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 323-343.
- Özgüç, A. (1990). *Başlangıcından Bugüne Türk Sinemasında İlkler*. İstanbul: Yılmaz Yayınları.
- Özön, N. (1995). *Karagözden Sinemaya 1*. Ankara: Kitle Yayınları.
- Sevinç, Z. (2014, Nisan). 2000 Sonrası Yeni Türk Sineması Üzerine Yapısal Bir İnceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(40), 97-118.
- Soysüren, Ali H., Necip Y. (2017). Erken Cumhuriyet Döneminde Türk Sinemasının Ulus- Devlet Politikalarıyla İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Karadeniz*. (35), 89-104.
- Suner, A. (2006). *Hayalet Ev: Yeni Türk Sinemasında Aidiyet, Kimlik ve Bellek*. İstanbul: Metis Yayınları.
- TDK. (2017). Türk Dil Kurumu: www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır
- Tezcan, M. (1994). Toplumsal Yaşantımızda Sinema ve Halk Eğitimindeki Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(3), 171-204.
- Tofur, S. (2017). Hababam Sınıfı Filmi İlk Serisinin Katz'ın Yönetmel Üç Beceri Yaklaşımına Göre İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. (56), 53-66
- Uğurlu, F. (1992). Edebiyat ve Sinema. *Kurgu Dergisi*(11), 135-151.
- Wolfrom, K. J. (2010, Aralık). Reel Principals: A Descriptive Content Analysis of the Images of School Principals Depicted in Movies from 1997-2009. Doktora Tezi. Indiana University of Pennsylvania.
- Yıldırım, A. & Hasan Ş. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 5. baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdigül, A. (2014). Eğitim Olgusunun Sinematografik Anlatıdaki Yeri Üzerine Bir Yaklaşım Denemesi ("Bal" Filmi Örneği). *EKEV Akademi Dergisi, 18*(60), s. 487-502.

PORTRAYAL OF SCHOOL ADMINISTRATORS IN EDUCATIONAL MOVIES IN TURKISH CINEMA

Extended Abstract

Since the 19th century, cinema has settled in the cultures of the societies as the newest and most influential art. Cinema, which reflects many issues in societies' cultures to the society itself again in a very short time, is an important tool for examining the evolution of a society over time in any subject. Especially the phenomenon of education and the constituents that it contains have often been the subject of films since the time when the cinema began to develop. Elements and figures of education, which have been the most important tools for the societies and states to survive throughout the ages, also have found a place in Turkish cinema. The school administrator figure is one of these elements with principal and vice principal characters. The school manager concept is used for the principal and vice principals who are responsible for the school's administration. Achieving success and quality in education in an educational institution, or from a wider perspective, in an educational system is not solely dependent on the teachers and the curriculum applied. It is now also true that in the 21st century, the executive element in education is actually the key to success in education with new competences. In this study, twenty-three films containing the image of the school administrator in K12 schools were watched and subjected to content analysis, and similar school manager characteristics were brought together and the themes were formed.

Method

Qualitative content analysis was used in the research. The problem is set as "How are the features of the school administrator (principal, vice principal) depicted in educational movies which were taken between 1965-2007 in the Turkish cinema and which cover K12 schools and do they change over time?".

Data collection tools

First of all, movies containing suitable contents for the purpose of the study were watched by utilizing the Internet and archive of Turkish Cinema Research Association. Online observation notes were kept on the school administrator category while watching the movies.

Analysis of data

Each film was watched multiple times and the notes taken were divided into sub-themes for the image of the school administrator. Similar features were gathered together with the names of the films by determining frequently encountered themes and patterns. All notes are kept in computer environment.

Findings

When themes were established, it was found out that five negative themes -authoritarian, bureaucratic, anti-student, buffoon and money-minded- and two positive themes - student-friendly and idealistic/dedicated to the profession were assigned to the administrators. The most repetitive theme with twelve administrators is the authoritarian; the second one is bureaucratic with seven administrators. Anti-student and student-friendly themes are equal with six administrators for each theme. The buffoon and money-minded were each portrayed in equal numbers with four administrators. The least-illustrated theme is idealistic/dedicated to the profession with the image of just one administrator. Their outfit preferences and rhetoric style are very similar. These depictions did not show any significant change over time from 1965 to 2007.

Conclusion and Discussion

In today's world it has been understood that teachers' and students' efforts alone are not enough to gain success in every field of school. It is an accepted truth that the school administrators' qualities have also changed. Although being authoritarian and disciplined was the most crucial necessity to be seen as a successful administrator in the past, now taking part in every step of education and instruction is seen essential. In the twenty-first century, the desired change and proficiency in the profession of the school administrator who should be in transition from authority-holder to leader has not been observed in fiction films, as it is in real life. The school administrators are mostly depicted with negative qualities, students are usually in conflict with them and teachers contradict with their ideas most of the time.

Key words: cinema, education, school administrator, depiction

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 18 / Güz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 18 / Fall 2018

**ÖĞRET MEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN
ÖĞRET MEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**EXAMINING TEACHERS' OPINIONS
ON TEACHER AUTHONOMY**

Ali Çağatay KILINÇ

Emine BOZKURT

Hafize İLHAN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ali Çağatay KILINÇ¹

Emine BOZKURT²

Hafize İLHAN³

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanan bu araştırmaya Karabük ilinde bulunan ve devlet okullarında görev yapan toplam 9 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve kolay ulaşılabılır örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verileri ilgili alanyazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların öğretmen özerkliğinin anlamına ilişkin görüşlerinin öğretim süreçleri, öğretmenin özgür hissetmesi ve okul iklimi olarak isimlendirilen üç tema altında toplandığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen özerkliğinin; okulda öğrenci merkezli öğretimi, öğretimin ve öğretmenin niteliğini etkileyen bir yapı olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak araştırma sonuçları örgütsel destek, öğretmen uzmanlığı, meslektaş işbirliği ve okul çevresinin öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin özerk davranışlarını desteklemeleri ve öğretmenlere mesleki açıdan kendilerini geliştirme, diğer öğretmenlerle işbirliği yapma ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğretimi geliştirme olanaklarının sunulması gerektiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen özerkliği, öğretmen görüşleri, nitel araştırma, fenomenoloji

Giriş

Okulun başarısını belirleyen en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Öğretmenin mesleki bilgi ve becerisi, öğretimin niteliğini artırmaya yönelik kullandığı yöntemler ve sahip olduğu özerklik okul gelişimi ve öğrenci başarısı için göz ardı edilemeyecek unsurlardır. Alanyazın incelendiğinde, özerkliğin öğretimin niteliğiyle doğrudan ilişkili bir kavram olduğu görülmektedir (Ayrıl, Özdemir, Türedi, Fındık, Büyükgöze, Demirezen, Özarslan & Tahirbegi,

1) Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, cagataykilinc@karabuk.edu.tr (Sorumlu yazar)

2) Müd. Yrd., Milli Eğitim Bakanlığı Beşbinevler Ömer Lütfü Özyaytaç İlkokulu, ebozkurt75@gmail.com

3) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Safranbolu Kanuni Ortaokulu, hafize18@yahoo.com

2014; Hazır, 2015; Üzüm & Karşı, 2013). İlgili alanyazında kavrama ilişkin yapılan bir dizi çalışmada, öğretmen özerkliği ile iş doyumunu (Altınkurt, Çolak & Yılmaz, 2017), okul iklimi (Altınkurt & Çolak, 2017), program, müfredat, ders kitaplarının seçimi ve planlama (Bogler & Somech, 2004; Öztürk, 2012), öğretmenlerin yetkinlik ve profesyonelliği (Pearson & Moomaw, 2006), okul müdürünün liderlik davranışları (Yazıcı & Akyol, 2017), öğrencilerin kendi kendine öğrenme sürecini yönetme becerileri (Vanstenkiste, 2012), okul yönetiminin demokratiklik düzeyi (Zencirci, 2010) ve örgüt temelli özsaygı (Pierce, Gardner, Cummings & Dunham, 1989) arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir.

Türkiye’de öğretim programları ve ders kitapları, merkezi olarak hazırlanmaktadır. Bu süreçte programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin herhangi bir sorumluluğu bulunmamaktadır. Zira Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ilgili mevzuatında öğretmenler, belirlenen program çerçevesinde öğrencilerin kazanımları edinmelerini sağlayan, bu doğrultuda eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Böylelikle eğitim sistemi öğretmenlerin belirlenen çerçevenin dışına çıkmaması yönünde bir tutumu zorunlu kılmaktadır. Oysa sınıf etkinliklerinde öğretmene düşen görev, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaşan esnek uygulamalar yapmak olmalıdır (Bakioğlu ve Baltacı, 2013; Sehrawat, 2014). Bunun için öğretmenin öğretime ilişkin karar verme; sınıfına en uygun etkinlikleri uygulama ve öğrencilerini farklı açılardan değerlendirebilme noktasında daha fazla hareket alanına ihtiyacı olduğu söylenebilir. Öğretmen özerkliği okulun amaçlarına ulaşmasını ve öğretimsel süreçlerin işleyişini büyük oranda etkilemektedir (Maviş Sevim, Yazıcı & Maviş, 2017). Farklı bölgelerde farklı kültürlerle sahip öğrencilerden oluşan sınıflar, bireysel farklılıkları da içinde barındırmaları nedeniyle, öğrencilere özgü yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektiren yapılarıdır. Bu aşamada öğretmenden beklenen sınıf iklimine uygun teknikleri kullanarak öğretimsel ve örgütsel amaçları gerçekleştirmektir. Öğretimsel amaçların gerçekleştirilmesinde özerkliğe sahip öğretmen, destekleyici davranışlarla öğrencileri yönlendirerek amaçlanan davranışların kazandırılması, istenmeyen davranışların engellenmesi gücünü elinde bulundurur (Reeve & Jang, 2006). Bu noktada, Türkiye’de öğretmen özerkliğinden bahsetmek oldukça zordur (Yirci, 2017). Zira Türkiye’deki öğretmen özerkliği, yetki ve sorumluluk alanları daraltılmış, ders materyalleri de dâhil olmak üzere merkezi olarak belirlenmiş ve sınırları çizilmiş dar bir alanda uygulama alanı bulmaktadır (TEDMEM, 2015). Düşük düzeyde görülen profesyonellik, mesleki özerklik kaybı ile karar verme mekanizmalarından çekilmenin bir sonucu olarak görülebilir (Frostenson, 2015). Öğretmenin öğretim süreçlerini yönlendirebilmesi, bu süreçleri kontrol altında tutmasıyla yakından ilişkilidir (Maviş Sevim vd., 2017). Özerk öğretmenler, özerk olmayan öğretmenlerden farklı olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendilerini yönlendirmelerini sağlayacak ortamlar oluştururlar. Öğrencilerin üzerindeki notla değerlendirilme baskısını azaltırlar, derslerini öğrencilerin seviyelerine uygun biçimlendire-

rek işlerler ve öğrencilerin duygularına önem verirler (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Uluslararası sınavlarda yüksek başarıya sahip ülkelerde öğretmenlerin; okul yönetimi, politika, ders içerik ve kitaplarının seçilmesi ve okul bütçesi gibi çok geniş bir alanda özerkliğe sahip olduğu görülmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2013). Bu bağlamda okul yöneticisinin öğrenmeye ve öğretime yönelik bakış açısı, okulun kültürel ve iklimsel özellikleri, öğretmenin profesyonelliği ve mesleki tecrübesinin öğretmen özerkliğini etkilemesi beklenebilir.

Öğretmen Özerkliği

Özerklik kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) çevrimiçi sözlüğünde bir topluluğun, bir kuruluşun kendi kendini, oluşturduğu yasalara göre özgürce yönetme hakkı ve durumu olarak tanımlanırken felsefe terimi olarak bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Özerklik genel anlamda iş görenin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yetkilendirilerek kendisine tanınan sınırlarda önceliklere sahip olması ve amaçlara uygun kararlar alabilmesidir (Zencirci, 2010). Wilensky (1964) özerkliği, çalışanın kendi kendini kontrol etmesi ve uzmanlık alanı içinde hareket etme yetkisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda işaret edilen uzmanlık alanı içinde hareket etme, özerkliğin sınırsız bir özgürlük olmadığını ve mesleki alan içinde kalma zorunluluğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde Little (1990), öğretmenlerin özerk olmasını kişisel tercihlerini kendi denetimlerinde kullanabilmeleri ve birbirlerinin ya da başkalarının tercihlerini kabul edebilmeleri olarak ele almaktadır. Ingersoll (1997) öğretmen özerkliği kavramının gündeme gelmesinde öğretim süreçlerine en yakın olan kişiler olarak öğretmenlere uygun düzeyde kontrol ve özerklik sağlanması gerektiği düşüncesinin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Yazara göre öğretmenlere daha fazla özerklik verilmesi gerektiğini savunanların temel argümanı; öğretmenlerin okulda yapılan öğretime ilişkin eğitim bölgesi ya da eyalet temsilcilerinden daha sağlıklı kararlar verebileceği ve uygulamadan sorumlu öğretmenlerin desteği olmadan, tepeden inme biçimde verilen kararların olumlu yönde sonuç üretmeyeceği şeklindedir. Tüm meslekler gibi öğretmenlik de profesyonellik gerektiren bir meslektir (Güven, 2010) ve bu bağlamda öğretmen özerkliğinin, mesleki alandaki yeterliliği artırmaktan geçtiği söylenebilir. Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 1973). Mesleğinde profesyonelleşmiş öğretmenler, öğretimi geliştirme sürecine görüş, öneri ve uygulamaları ile katkı sağlayabilirler.

Balçıkınlı ve Reinders (2011) ise öğretmen özerkliğini, öğrenen özerkliğiyle birlikte ele almış ve öğretime yönelik karar alma ve ders işlenişi düzenlemede özerk davranabilme üzerinde durmuştur. Ayrıl ve diğerlerinin (2014) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen özerkliği; öğretmenlerin eğitim öğretimin planlanması, uygulanması, denetimi ve iyileştirilmesi aşamalarında öğretmenlerin mesleki olarak söz ve yetki sahibi olmaları olarak ele alınmıştır.

Genel olarak incelendiğinde, öğretmen özerkliğine yönelik yapılan farklı birçok tanımlama ve değerlendirmelerde ortak vurgunun, öğretmenlerin kişisel tercihlerini ders işleyişlerine yansıtma ve dersini şekillendirebilme konusunda oluştuğu söylenebilir. Sınıf sınırları içerisinde öğretmenler ortama hâkimdir. Ancak öğretmen özerkliğinin yalnızca sınıf içi hâkimiyet bağlamında ele alınması mümkün görünmemektedir. Zira özellikle batı ülkelerinden başlayarak dünya genelinde, sürekli güncellenen programlar ve eğitim öğretim ortamlarıyla birlikte öğretmenlerin artık eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, eğitim programlarının yapılmasında ve yönetsel faaliyetlerde etkin rol aldığı vurgulanmaktadır (Friedman, 1999; Akt. Öztürk, 2011). Bu durum özerkliğin sınıfın dışında da önemli olduğuna işaret etmektedir (EURYDICE, 2008). Ancak Türkiye’de eğitim sistemi aşırı merkezîyetçi bir yapı arz etmektedir ve öğretmenler genel anlamıyla sınıflarında özgür olmakla beraber politika yapımında fazla etkin olamamakta ve özerk hissedememektedir (Üzüm ve Karşlı, 2013).

Mevcut Çalışma

Bu çalışmada öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin; öğretmen özerkliğini nasıl anlamlandırdıkları, öğretmen özerkliğinin öğretime nasıl etki ettiği ve öğretmen özerkliğini etkileyen unsurların neler olduğu konularındaki görüşleri inceleme konusu edilmiştir. Hem öğretmenlerin sınıftaki günlük pedagojik eylemlerini kendilerinin kontrol etmelerine hem de disiplin politikalarının belirlenmesi, okul bütçesinin yapılması, performans standartlarının ve mesleki gelişim etkinliklerinin içeriğinin belirlenmesi gibi okulun bütününe ilgilendiren süreçlere katkı sağlamaya göndermede bulunan bir kavram olarak (Sentovich, 2004) öğretmen özerkliğine ilişkin alanyazında ilgi çekici araştırma bulguları mevcuttur. Örneğin Bogler (2001) öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin iş doyumunu algılarını etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Başka çalışmalar da, özerk öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklediğini göstermektedir (Reinders & Balçıkınlı, 2011; Balçıkınlı, 2009). Pearson ve Moomaw’ın (2006) araştırma bulguları ise öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin yetkinleştirilmesi ve öğretmen profesyoneliyle pozitif yönde bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Alanyazın, öğretmen özerkliğinin okulda etkili bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulması bağlamında önemli bir faktör olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Ancak öğretmen özerkliğinden okulda yapılan öğretimi daha nitelikli hâle getirecek faktör olarak yararlanılması için kavramın öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve anlamlandırıldığını ortaya koymak gerekmektedir. Araştırmanın giriş kısmında da belirtildiği üzere alanyazında öğretmen özerkliği ile örgütsel davranışa ilişkin farklı kavramlar (ör: iş doyumunu, okul iklimi, okul müdürünün liderlik davranışları ve örgüt temelli öz saygı) arasındaki ilişki inceleme konusu edilmiş olmasına rağmen, özerkliğin öğretmenler tarafından nasıl anlaşıldığını ortaya koyan araştırmalar sınırlıdır (Özaslan, 2015; Uğurlu & Qahramanova, 2016). Bu bağlamda mevcut çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurması beklenmektedir. Bununla birlikte çalışmada öğret-

men görüşlerinden yola çıkarak öğretmen özerkliğinin okulda yapılan öğretimi nasıl etkilediği ve öğretmenlerin özerk davranışlarını etkileyen unsurların neler olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın bulgularının öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin öğretimin planlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde daha etkin hâle getirilmeleri noktasında karar vericilere ve politika yapıcılara önemli veriler sunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik bulgular, bu faktörlerle öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin test edileceği ardıl araştırmalar için bir referans kaynağı oluşturabilir ve bu şekilde dolaylı olarak ilgili alanyazının genişlemesine hizmet edebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanmıştır. Merriam (2015) fenomenolojik araştırma deseninin insan deneyimlerinin altında yatan anlamları ortaya çıkarmak ve bunları yorumlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar için daha uygun olduğunu ifade etmektedir. Benzer biçimde Patton (2014) da fenomenolojik çalışmalarda insanların deneyimledikleri bir olguyu nasıl anlamlandırdıklarına ve bu anlamın bilinç düzeyine nasıl ulaştığına yoğunlaşıldığını belirtmektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin öğretmen özerkliği olgusuna yönelik ürettikleri anlamlar ile birlikte bu olgunun okulda yapılan öğretimi nasıl etkilediği ve özerkliği etkileyen unsurların neler olduğu, öğretmen deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem örneklemin araştırmanın problemi ile ilgili olarak belirlenen ölçütlere sahip kişiler ya da durumlardan seçilmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmaya katılım için belirlenen ölçüt, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi tamamlamış ya da tez aşamasına geçmiş olmak ve hâlihazırda bir kamu okulunda öğretmen olarak görev yapmaktır. Lisansüstü düzeyde, diğer eğitimlerden farklı olarak daha derinlemesine bir eğitim verilmektedir (Sezgin, Kılınç & Kavgacı, 2012). Dolayısıyla eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin araştırılan konu ile ilgili farkındalık ve beklentilerinin daha ileri seviyede olması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalında tezli yüksek lisans programına kayıtlı toplam 9 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 3'ü erkek, 6'sı kadındır. Katılımcılar hâlihazırda öğretmen olarak görev yapmaktadır ve içlerinde önceden idarecilik deneyimi olanlar

bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacının katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı farklı okullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcılar, 26-40 yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcılardan üçünün meslekteki kıdemi 4-10 yıl arası, altısının kıdemi ise 10 yıl ve üzeridir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler araştırma grubu tarafından ilgili alanyazına ve uzman görüşlerine göre oluşturulan bir yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı sormayı planladığı soruları önceden hazırlar. Bu teknik sahip olduğu standartlık ve esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000). Görüşme formu iki bölümden ve 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ayrıca her bir sorunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla sonda sorularından yararlanılmıştır. İlk bölüm, katılımcıların yaş ve kıdem gibi bazı demografik özelliklerine yönelik kişisel bilgi formu niteliğindedir. İkinci bölümde ise katılımcılara araştırma problemine yönelik sorular sorulmuştur. Bu bağlamda formun ikinci bölümünde öğretmenlere, öğretmen özerkliği denilince ne anladıkları, sınıfta hangi alanlarda kendilerini özerk hissettikleri, özerklikle eğitimin niteliğini nasıl ilişkilendirdikleri, öğretmen özerkliğinin okulu nasıl etkilediği ile okulun öğretmen özerkliğini nasıl etkilediği sorulmuştur. Sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bununla birlikte soruların anlaşılabilirliğini belirlemek üzere katılımcı grupta yer almayan üç öğretmenle bir ön görüşme yapılmış ve elde edilen görüşlere dayalı olarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşmelerde katılımcıların ses kaydı yapılmış, yalnızca bir katılımcı ses kaydına izin vermemiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olduğundan bu konuda ilgili katılımcının kararı saygıyla karşılanmış ve kendisine görüşmeye ses kaydı olmadan devam edilmek istendiği ifade edilmiştir. İlgili katılımcının ses kaydı olmaksızın araştırmaya katılabileceğini beyan etmesi üzerine yapılan görüşme o esnada kâğıda geçirilmiştir. Ardından diğer katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları çözümlendikten sonra elde edilen metinler görüşme sırasına göre dizilmiş, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ve baştan sona okunarak verinin tamamına hâkim olmak amaçlanmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler çözümlendiğinde en kısa görüşmenin 4. katılımcı (K4) tarafından 1236 kelimeyle gerçekleştirildiği görülmektedir. En uzun cevapları veren katılımcı ise 3059 kelimeyle 2. katılımcıdır (K2). İçerik analizinde her araştırmacı kodlama işini bireysel olarak gerçekleştirmiştir. Her bir araştırmacının içerik analizinden elde ettiği tema ve kodlar benzer ve farklı yönleriyle ele alınmış ve nihai kod ve temalara ulaşılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Araştırmadan elde edilen verilerin açıklanmasında kullanılacak kavramlara ve ilişkilere ulaşılabilmesi için toplanan veriler önceden belirlenen kavramlara göre düzenlene-

rek veriyi açıklayan temalar saptanmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Betimsel analiz ise verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanmasını içeren nitel bir veri analiz türüdür (Özdemir, 2002). Bu analiz sonucunda araştırmacı, yaptığı yorumları güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkisini açıklar (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu bağlamda gerekli görülen yerlerde katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılanmak suretiyle veri raporlama süreci yürütülmüştür.

Mevcut araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için bazı stratejilerden yararlanılmıştır. Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, tarafsız olarak aktarması anlamına gelmektedir. Bu nedenle toplanan veriler üç araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve zaman zaman doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzlaşma sağlanan temalar ve kodlar üzerinden analiz yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bununla birlikte araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla uzun süreli etkileşim stratejisinden faydalanılmış; bu kapsamda görüşme için uygun ortam ve zaman sağlanmaya çalışılarak görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmuş, derinlemesine veri toplamaya gayret edilmiştir. Bu kapsamda her bir görüşme 30-35 dakika arasında gerçekleşmiştir.

Nitel araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması önemlidir. Ayrıca betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı bir araştırmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve sonuçları açıklamak geçerlik için önemli strateji olarak görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu amaçla inandırıcılığı artırmak ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını göstermek için de doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Merriam, 2015). Ardından yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının bizzat araştırmacılar tarafından çözümlenmesi, doğrudan katılımcı görüşlerine yer verilmesi ve elde edilen bulguların katılımcılara teyit ettirilmesi gibi stratejiler izlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için araştırmanın amacı ve yöntemi ayrıntılı bir şekilde katılımcılara açıklanmıştır. Verilerin sınıflandırılması aşamasında uzman desteği alınarak sonuçlar benzer araştırmaların sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir. Uzman önerileri doğrultusunda verilerin alt boyutlara göre kodlanması işlemi tamamlanmış ve katılımcılar K1, K2 gibi sembollerle temsil edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar içerik analiziyle çözümlenmiş ve yapılan çözümleme sonucunda bazı tema ve kodlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların öğretmen özerkliği kavramının ne anlam ifade ettiğine yönelik görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Özerkliğinin Anlamına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Temalar	Kodlar	n	Katılımcılar
Öğretim süreçleri	Güçlü alan bilgisi	3	k1,k3,k8
	Öğrenci merkezli öğretim	4	k2,k3,k6,k8
	Akademik başarıya vurgu	3	k2,k3,k6
Öğretmenin özgür hissetmesi	Sınıfla ilgili karar alabilme	4	k1,k3,k4,k7
	Okulda alınan kararlara katılma	4	k1,k4,k8,k9
	Mesleki doyum sağlama	5	k1,k4,k6,k8,k9
	Zümreler arası yardımlaşma ve iş birliği	3	k5,k8,k9
Okul iklimi	Okul yönetiminin desteği	5	k1,k2,k7,k8,k9
	Öğretime yönelik yüksek motivasyon	6	k1,k2,k3,k4,k8,k9

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların öğretmen özerkliğinin anlamına ilişkin görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; öğretim süreçleri, öğretmenin özgür hissetmesi ve okul iklimidir. Öğretim süreçleri temasında öğretmenin güçlü alan bilgisine sahip olması ($n=3$), öğrenci merkezli eğitim ($n=4$) ve akademik başarıya vurgu ($n=3$) ifadeleri öne çıkmaktadır. Öğretmen özerkliğinin öğretim süreçleri teması altında öğrenci merkezli öğretim olarak algılanışı bir öğretmenin ifadesinde net bir biçimde görülebilir:

“Öğretmenin özerk olduğu okullarda öğrencilerin merkeze alındığı bir öğretim sürecinden bahsedilebilir. Böylece öğrencinin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda bir eğitim süreci gerçekleştirilir ve bu süreç öğrencilere göre bireyselleşmiş olur. Dolayısıyla da kazanımlara ulaşılmasında daha etkili ve verimli bir süreç işlemiş olur.”(K6)

Bu noktada alan bilgisine sahip olmayı öne çıkaran iki katılımcı ise şu sözlerle argümanlarını öne sürmektedirler:

“Öğretmen alanına ne kadar hâkim ne kadar profesyonel davranırsa o kadar özerk davranışlar sergiler. Eğitim-öğretim ile ilgili kararlarda söz sahibidir.”(K1)

“Öğretmenin alanında uzman olması özerk davranmasını sağlar.”(K8)

Öğretmenin özgür hissetmesi temasında sınıfla ilgili kararları alabilme ($n=4$), okulda alınan kararlara katılma ($n=4$) ve mesleki doyum sağlama ($n=5$) ifadeleri dikkat çekmektedir. Öğretmenin kendini özgür hissetmesi temasında öğretmenin sınıfla ilgili kararları alabilmesi ya da okulda alınan kararlarda söz sahibi olabilmesi önemli bir nokta olarak görülmektedir. İki katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşleri ilgili durumu özetler niteliktedir:

“Özerklik denildiğinde ders ile ilgili kararları öğretmenin vermesi, okulda yapılan işlerde katılımının olması, daha esnek ve daha özgür olmayı anlıyorum. Özellikle eğitim ve öğretim ile ilgili kararlar alınırken.”(K1)

“Özerklik, ... öğretmenin okulda eğitimle ilgili, alanıyla ilgili ve okulda kendini ilgilendiren bürokratik işlemlerle ilgili kararlara katılma ve fikir bildirme özgürlüğüdür.” (K4)

Okul iklimi temasında ise zümreler arası yardımlaşma ve iş birliği ($n=3$), okul yönetiminin desteği ($n=5$) ve öğretime yönelik yüksek motivasyon ($n=6$) dikkat çeken kodlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmen algılarına göre özerkliğin aranan ve istenen bir nitelik olarak görüldüğü şeklinde yorum yapılabilir. Öğretmen özerkliğini “okulda ve sınıfta, eğitim ortamlarından kullanılacak materyal, yöntem, teknik alanında belli yetkilere sahip olunması” biçiminde algılayan bir öğretmenin (K7); “Özerklik eğitimin kalitesini artıran bir öğretmen özelliğidir.” şeklindeki ifadesi, özerkliğin okulda öğretimin niteliğine göndermede bulunan önemli bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen özerkliğinin öğretimin niteliğini ve okulu nasıl etkilediğine yönelik katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplar sonucu oluşan tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Özerkliğinin Öğretime Etkisi

Temalar	Kodlar	n	Katılımcılar
Öğrenci merkezli öğretim yapma	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak	5	k1,k6,k7,k8,k9
	Bireyselleştirilmiş eğitim	5	k4,k6,k7,k8,k9
Öğretimin niteliği	Yüksek akademik başarı	3	k4,k6,k7
	Öğrenci motivasyonunu artırma	4	k2,k3,k4,k6
Öğretmen niteliği	Yeniliğe açıklık	4	k1,k2,k8,k9
	Yüksek başarı beklentisi	3	k7,k8,k9

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların öğretmen özerkliğinin öğretime etkisi noktasında görüşlerinin üç temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim temasında farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak ($n=5$) ve bireyselleştirilmiş eğitim ($n=5$) görüşleri dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmen özerkliği ile öğrencilerin farklılaşan beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması arasında bir ilişki kurmaktadır. Bir katılımcı bu ilişkiyi aşağıda açık bir biçimde ortaya koymaktadır:

“Öğretmenin özerk olması öğretimin niteliğini artırır. Çünkü özerk öğretmen sahip olduğu özgürlükle, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir öğretim yapar. Sınıftaki akademik başarıyı artırır.”(K9)

Öğretimin niteliği temasında ise yüksek akademik başarı ($n = 3$) ve öğrenci motivasyonunu artırma öne çıkan kodlardır. Öğretmen niteliği temasında ise yeniliğe açıklık ($n = 4$) ve yüksek başarı beklentisi ($n = 3$) ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Bu noktada yeniliğe açıklık katılımcıların öğretmen niteliğine temas ettikleri noktalardan biri olmuştur. Öğretmenler, kendilerine özerklik tanınan öğretmenlerin yeniliklere daha açık olacaklarını düşünmektedirler. Bir öğretmenin aşağıda alıntılanan ifadesi de ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

“Öğretmene özerklik tanıyarak aslında onun yaratıcılığında da faydalanılabilir ve yeniliklere açık olmaları sağlanabilir. Böyle olduğunda okulun da gelişmesi ve değişmesi açısından fayda sağlanabilir diye düşünüyorum.”(K2)

Bu bağlamda özerk öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin farklılıklarını kabul ederek bu durumun bir gereği olarak farklı yöntem ve teknikleri kullanan böylece okulların nitelik kazanmasını sağlayan davranışlar sergileyen öğretmenler oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler

Temalar	Kodlar	n	Katılımcılar
Algılanan örgütsel destek	Okul yönetiminin desteği	8	k1,k2,k4,k5,k6,k7,k8,k9
	Okuldaki akademik başarı algısı	2	k5,k7
Öğretmen uzmanlığı	Mesleki gelişmeleri takip etme	6	k1,k3,k4,k7,k8,k9
	Güçlü bir alan uzmanlığı	5	k1,k3,k6,k8,k9
Meslektaş işbirliği	Öğretmenlerle işbirliği	4	k1,k2,k5,k7
	Diğer çalışanlarla işbirliği	5	k1,k5,k7,k8,k9
Okul çevresi	Veli desteği	6	k1,k2,k4,k5,k7,k8
	Öğrencilerin ve velilerin sosyokültürel düzeyi	4	k4,k6,k8,k9

Tablo 3’teki, öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerle ilgili öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; algılanan örgütsel destek, öğretmen uzmanlığı, meslektaş işbirliği ve okul çevresi olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Algılanan örgütsel destek temasında; okul yönetiminin desteği ($n=8$) ve okuldaki akademik başarı algısının ($n = 2$) öne çıktığı görülmektedir. Özellikle okul yönetiminin desteğinin katılımcılar tarafından öğretmen özerkliğini etkileyen önemli bir değişken olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin özerk davranışlar gösterebilmeleri için okul yönetiminin desteğine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Okul müdürünün liderlik stilini öğretmen özerkliğini etkileyen önemli unsurlardan biri olarak değerlendiren bir öğretmenin görüşü aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

“Öğretmen özerkliğini okul müdürünün liderlik davranışları etkileyecektir. Gücünü paylaşmayan ve öğretmenlere uygulamalarda sorunlar çıkaran yöneticiler, özerkliği olumsuz yönde etkileyecektir.”(K4)

Öğretmen uzmanlığı temasında; mesleki gelişmeleri takip etme ($n=6$) ve güçlü bir alan uzmanlığı ($n = 5$); meslektaş işbirliği temasında öğretmenlerle işbirliği ($n = 4$) ve diğer çalışanlarla işbirliği ($n = 4$), okul çevresi temasında veli desteği ($n = 6$) ve öğrencilerin ve velilerin akademik ve sosyokültürel düzeyi ($n = 4$) kodları öne çıkmaktadır. Bazı katılımcıların öğretmen özerkliğini etkileyen faktörler arasında okul çevresini ve bu çevre içinde veli desteğini önemsedikleri görülmektedir. Katılımcılar tarafından vurgulanan öğretmen özerkliğiyle veli desteği arasındaki bu ilişkiyi daha iyi anlamak için aşağıda bir katılımcının görüşü doğrudan alıntılanarak verilmiştir:

“Katılımcı ve teşvik edici aile grupları öğretmen özerkliğini artırır. Arkasında onu destekleyen velilerin olması öğretmene destekleyici bir ortam oluşmasını sağlar.”(K1)

Ayrıca katılımcılar tarafından öğretmen özerkliği ile öğrencilerin ve velilerin sosyokültürel düzeyi arasında ilişki kurulmaktadır. Örneğin 8. katılımcının “*Velilerin sosyokültürel düzeyi öğretmenlerden beklentileri artırarak öğretmenin mesleki olarak kendini geliştirmesini sağlar. Mesleğinde uzman olan öğretmenler daha özerk davranışlar gösterebilirler. Çünkü kendine ve akademik bilgisine güveni tamdır.*”(K8) şeklindeki ifadesi, öğretmen özerkliği ile velilerin sosyokültürel düzeyleri arasındaki bağlantıya işaret etmektedir. Ancak bu noktada ilgili katılımcının ifadesinden yola çıkarak velilerin sosyokültürel düzeyinin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisinin dolaylı olduğu söylenebilir. Zira yukarıdaki ifadeden sosyokültürel düzeyi yüksek olan velilerin öğretmenlerden daha yüksek bir beklenti içinde oldukları, bu beklentilerin öğretmenin mesleki gelişimini sürdürmesine neden olduğu ve sonuç olarak mesleğinde uzman olan öğretmenlerin daha özerk davranışlar gösterebileceği vurgulanmaktadır. Başka bir katılımcı ise öğrencilerin akademik durumlarının öğretmen özerkliğini etkilediğini şu ifadelerle ileri sürmektedir:

“Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrencilerin içlerinde buldukları akademik durum öğretmenin özerkliğini olumlu ya da olumsuz etkileyecektir.”(K7)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin özerkliği, güçlü bir alan bilgisine sahip olma, öğrenci merkezli öğretim yapma, sınıfla ilgili karar alabilme, okulda verilen kararlara katılma, mesleki doyum sağlama, okul yönetiminden destek sağlama ve öğretime yönelik yüksek motivasyon olarak algıladıklarını; öğretmen özerkliğinin öğrenci merkezli öğretim yapmayı,

öğretimin ve öğretmenin niteliğini etkilediğini ve algılanan örgütsel desteğin, öğretmen uzmanlığının, meslektaş işbirliğinin ve okul çevresinin öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar arasında olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin öğretmen özerkliği kavramını nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıkları incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin özerkliği öğretim süreçleri, öğretmenin kendini özgür hissetmesi ve okul iklimi ile ilişkilendirdikleri ve bu kavramı; alan bilgisine sahip olma, öğrenci merkezli öğretim yapma, akademik başarıyı artırmaya yönelik çalışma, sınıf ve okulla ilgili karar süreçlerine katılma, meslekten doyum elde etme, okulda zümreler arasında yardımlaşma ve iş birliği, okul yönetiminden destek alma ve öğretime yönelik yüksek motivasyona sahip olma olarak anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, katılımcılara göre özerk bir öğretmen öğrenci merkezli öğretim yapmakta, okulda akademik başarıyı artırmaya dönük uygulamalar gerçekleştirmekte, okulu ve sınıfıyla ilgili verilen kararlara katılmakta, meslekten doyum sağlamak ve yüksek bir motivasyonla öğretmenlik mesleğini icra etmektedir. Özaslan'ın (2015) öğretmenlerin mesleki özerkliğe ilişkin ortak algılarını belirlemek için yaptığı araştırmanın sonuçları, özerkliğin öğretmenler tarafından bazı görevleri yerine getirirken yaptıkları mesleki tercihlere karışılmaması olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu noktada Özaslan'ın (2015) araştırma sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği ileri sürülebilir. Benzer biçimde Uğurlu ve Qahramanova'nın (2016) araştırma sonuçları da öğretmenlerin özerkliği, gerçekleştirilecek eğitsel etkinliklerin seçiminde özgür olma ve okula ilişkin kararlara katılım gösterme biçiminde algıladıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin kendi öğrenme ve öğretme süreçlerini kontrol etme istekleri ve kapasiteleriyle ilişkili bir kavramdır (Huang, 2005). Smith (2001) öğretmen özerkliği kavramının öne çıkan özelliklerini öğretmenin kendi mesleki gelişimini sürdürme sorumluluğunu üstlenmesi ve mesleki eylemlerinde kendi kendini kontrol edebilmesi olarak sıralamaktadır. Bu açıdan bakıldığında katılımcıların öğretmen özerkliğini okulda akademik başarıyı artırmaya dönük uygulamalar gerçekleştirmekte ya da okulu ve sınıfıyla ilgili verilen kararlara katılma şeklinde anlamlandırmalarının kavrama ilişkin alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan Seherawat (2014) öğretmen özerkliğinin bağımsızlık ya da izole olma biçiminde anlaşılması gerektiğini ve öğretmenlere yüklenen ilâve sorumluluk olmadığını belirtmektedir. Bu araştırmada da katılımcılar özerkliği okula ilişkin süreçlerde daha fazla söz sahibi olma, yüksek bir motivasyon ve doyumla mesleği icra etme biçiminde anlamlandırmışlardır. Benzer biçimde Öztürk'ün (2012) araştırma bulguları da öğretmenlerin derslerini öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlamak için daha fazla yetkiye ihtiyaç duyduklarını ancak öğrencilere öğretilen konuların tamamen öğretmenler tarafından seçilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretmen özerkliğini öğretime yönelik yüksek motivasyon olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir. Başka bir anlatımla öğretmenler, özerk öğretmenlerin öğretime yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç Kanadlı ve Bağçeci'nin (2013) araştırmalarından elde ettikleri sonuçla benzerlik göstermektedir. Öğretime yönelik yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin öğretim süreçlerinde özerk davranışlar sergilemeleri beklenebilir. Ayrıca elde edilen bulgularda öğretmenlerin daha bağımsız ve özgür olmayı gerektiren özerk davranışlar göstermede okul yönetiminin desteğini almak istemeleri ve yönetime bağlı olmaları, kültürümüzde kendine yer edinmiş olan "itaat" ya da "yönetim ne yapsa doğrudur, biz onlar kadar bilemeyiz" anlayışıyla açıklanabilir. Yazıcı ve Akyol'un (2017) yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde özerk davranış sergileyebilmeleri için okul müdürlerinden destek beledikleri saptanmıştır. Mevcut araştırmanın sonuçlarına benzer biçimde Bredeson (2000) da etkili okul müdürlerinin öğretmenleri daha fazla özerk davranma noktasında motive ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin okul ve sınıfla ilgili kararlara katılmayı öğretmen özerkliğiyle ilişkilendirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen özerkliğinin öğretmenleri karar süreçlerine dahil edecek özgürlüğü sağlaması beklenmektedir. Okul ve sınıf kararlarına katılma ile ilgili bu sonuç, öğretmenlerin okulda öğrenci ile ilgili kararlarda söz sahibi olmalarını özerkliğin bir unsuru olarak gören araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Ulaş & Aksu, 2015). Zira mevcut çalışmada da öğretmenler, öğretmen özerkliğinin sınıfta bireye özgü öğretim yapma olanağı verdiğine vurgu yapmaktadırlar.

Araştırmanın bir diğer problemi öğretmen özerkliğinin öğretime etkisini belirlemeye yöneliktir. Buna göre araştırma sonuçları öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarını ve bireyselleştirilmiş öğretim yapmalarını olanaklı kılarak okulda daha öğrenci merkezli bir öğretimin yapılmasını sağladığını; öğretmenlerin akademik başarıya odaklanmalarını ve öğrencilerin motivasyonunu artırarak okulda yapılan öğretimin niteliğine katkı sağladığını ve öğretmenlerin yeniliğe daha açık olmalarını ve öğrencilerden yüksek başarı beklentisi içine girmeleri suretiyle öğretmen niteliğinin artırılmasına katkı sağladığını göstermektedir. Başka bir anlatımla katılımcı görüşlerine göre öğretmen özerkliği; okulda öğrenciyi merkeze alan bir öğretimin yapılması, öğretmen niteliğinin artırılması ve okulda daha kaliteli bir öğretimin gerçekleştirilmesi süreçlerinde etkili bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen niteliğinin artırılması süreci öğretmenlerin uzmanlıklarının sağlanması ya da geliştirilmesiyle başlamaktadır. MEB'in (2016) öğretmen yeterlikleri içinde de öğretmen profesyoneliğinin yer alması bakanlığın da bu durumun farkında olduğunu göstermesine karşın öğretmenlerin etkin olarak kendilerini geliştirebilecekleri uygulama ve faaliyetlere katılamamaları uygulama adına bazı sorunlara yol açmakta ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sürdürmelerinin önünde engel teşkil etmektedir. Güven'in (2010) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen uzmanlığının öğretmen özerkliğinin önemli bir boyu-

tu olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin uzmanlığına ek olarak eğitim-öğretim süreçlerinde en önemli faktörlerin başında öğrenciler gelmektedir ve her öğrenciye eşit ve adil eğitimin verilebilmesi, öğretmenlerin temel amacını oluşturmaktadır. Bu durum çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir. Zira Çelikten, Şanal ve Yeni'nin (2005) yaptığı çalışmadan elde ettikleri sonuca göre, öğretmenlerin temel görevlerinden biri öğrencileri izlemek, bireysel gelişmelerine tek tek katkıda bulunmak ve onları topluma kazandırmaktır. Ayrıca Şahin'in (2011) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını keşfedebilmesi ve her birinin öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlayabilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır ve bu sonuç mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca sınıfta öğretmenin gerçekleştirmiş olduğu öğretimin yüksek başarıya odaklanması ve öğrenci motivasyonunu artırıcı nitelikte olmasının, öğretimin etkililiğine olumlu yansımaları beklenebilir. Bu nokta Vatansever ve Bayraktar'ın (2015) çalışmasında da öğretmenin çeşitli etkinliklerle hem öğrencileri ders süresince motive etmesi hem de onlardan yüksek başarı beklentisi içinde olması gerektiği biçiminde vurgulanmıştır. Öğrenciyi merkeze alan, kendini sürekli geliştiren ve eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerden yüksek başarı beklentisi içinde olan öğretmenlerin aynı zamanda yeniliklere açık olmaları ve farklı kaynaklardan beslenmeleri beklenebilir. Şen ve Erişen'in (2002) de belirttiği gibi etkili öğretmenlerin yeniliğe açık olmaları gerekmektedir ve bu durum onların özerk davranışlarını besleyen kaynaklardan birini oluşturmaktadır.

Araştırmanın son problemi öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yöneliktir. Araştırma bulguları özerkliğin en çok okul yönetiminin ve velilerin desteğinden etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenler özerk davranışlarının sonuçlarından sorumlu olmakla birlikte bu sorumluluklarının veliler ve okul yönetimi tarafından desteklenmesini beklemektedirler. Bu bağlamda okul yönetiminden ihtiyaç duydukları desteği alan öğretmenlerin daha özerk davranışlar sergilemeleri beklenebilir. Zira alanyazında okul yönetiminin desteğinin öğretmen özerkliğini artıran faktörlerden biri olduğunu ortaya koyan bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Çolak & Altınkurt, 2017; Özgüngör, 2003; Yazıcı & Akyol, 2017). Bununla birlikte mevcut araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip etmelerinin ve alanlarında uzmanlaşmalarının öğretmen özerkliğini etkilediği saptanmıştır. Bu sonuç Güvenç'in (2011) öğretmen özyeterliliği ile özerklik ilişkisini incelendiği araştırmasının sonuçlarıyla tutarlıdır. Alanında kendini daha yeterli hissedenden ve mesleki gelişmeleri takip eden öğretmenlerin özerk davranışlar göstermede daha cesur olmaları beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, öğretmen ve diğer çalışanlarla yapılan işbirliğinin öğretmen özerkliğini geliştireceği yönündedir. Özellikle zümre öğretmenleri arasındaki dayanışma ve işbirliğinin öğretmen özerkliğini etkileyen değişkenler arasında olduğunu gösteren araştırma sonucu, Öztürk'ün (2012) araştırma sonuçlarıyla da tutarlıdır. Bu bağlamda meslektaş dayanışmasının öğretmen özerkliğini geliştirmesi ve desteklemesi beklenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde müdahaleci tutum yerine öğrenci merkezli öğretim yapmasını sağlayacak özerkliğe sahip olmaları sağlanmalıdır. Öğretim programları öğretmen özerkliğini destekleyecek esnekliğe sahip olmalıdır. Ders kitapları MEB tarafından hazırlanmakta ve öğrencilere dağıtılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler ders kitaplarını seçme konusunda farklı seçeneklere sahip değildiler. Ancak MEB tarafından hazırlanan kitapların öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak hazırlanması öğretmen özerkliğini artırıcı bir etkiye sahip olabilir. Öğrenci velileri ve okul çevresinin çeşitli eğitimlerle bilinçlendirilerek öğretmenlerin özerk davranışlarını desteklemeleri sağlanabilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin özerk davranışlarını desteklemeleri ve öğretmenlere mesleki açıdan kendilerini geliştirme, diğer öğretmenlerle işbirliği yapma ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğretimi geliştirme olanaklarının sunulması gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte alanyazında öğretmen özerkliğine ilişkin yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olması gerçeğinden hareketle, bu konuda farklı araştırma yöntemleri (nicel, karma vb.) kullanılarak ve farklı örneklemelerde yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmen özerkliği kavramına yükledikleri anlamlar, öğretmen özerkliğinin okulda yapılan öğretime etkisi ve öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Başka çalışmalarda özellikle yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılarak bu kavramlarla öğretmen özerkliğinin ilişkisinin test edilmesi sonucu ortaya konacak araştırma bulguları, konuya ilişkin alanyazına katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte mevcut araştırmanın bazı sınırlılıklarının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlardan ilki araştırmanın yalnızca kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmesidir. Başka çalışmalarda özel okullarda çalışan öğretmenlerle öğretmen özerkliğinin anlamını ya da öğretmen özerkliğini etkileyen unsurların neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar yapılabilir. İkincisi, araştırmanın katılımcı sayısı sınırlıdır. Bu araştırma belirlenen ölçütü sağlayan 9 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar nitel araştırmalarda katılımcı sayısının ne olması gerektiğine yönelik bir uzlaşma söz konusu olmasa da başka çalışmalarda daha büyük bir katılımcı grupta benzer bir çalışmanın yürütülebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H., & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1) 207-218.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2013). Güney Kore eğitim sistemi. İçinde A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi. PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (ss. 43-87). Ankara: Nobel.
- Balçıkınlı, C. (2009). Teacher autonomy: A qualitative research study with student teachers. *IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group*. <http://lasig.iatefl.org/uploads/1/1/8/11836487/seitenaus46.pdf> adresinden 15.3.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, Professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development, *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2) 207-237.
- Çolak, İ. & Altınkurt, Y. ve (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1) 33-71.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2) 189-208.
- EURYDICE (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. European Commission. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematicreports/094EN.pdf> adresinden 04.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 20-29.
- Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1), 3-24.
- Huang, J. (2005). Teacher autonomy in language learning: A review of the research. In K. R. Katyal, H. C. Lam, & X. J. Ding (Eds), *Research studies in education*3 (pp.203-218). The University of Hong Kong: Faculty of Education.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Ingersoll, R. M. (1997). Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis. *National Center for Education Statistics (NCES) 97-069*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2013). Öğretmenlerin kişilerarası motivasyon şekilleri: Öğrenme İklimi Ölçeğinin Türkçe versiyonu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 1-12.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Maviş Sevim, F. Ö., Yazıcı, L., & Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 1-12.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 04.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden 07.03.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı / Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Moomaw, W., & Pearson, C. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- Özdemir, M. (2002). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 25-30.
- Öztürk, İ.H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ.H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1) 271-299.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 3, 622-548.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reinders, H., & Balçıklı, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies In Self-Access Learning Journal*, 2, 15-25.
- Sehrawat, J. (2014). Teacher autonomy: Key to teaching success. *Bhartiyam International Journal of Research & Education* 4(1), 1-8.
- Sentovich, C. (2004). Teacher satisfaction in public, private, and charter schools: A multi-level analysis. *Dissertation Abstracts International*, 65(07), 2449A. (UMI No. 3140225).

- Sezgin, F., Kılıncı, A. Ç., & Kavgacı, H. (2012). Yüksel lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanından beklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 129-148.
- Smith, R. C. (2000) Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 89-99). London: Longman.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 96-116.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&layout=edit&id=1&Itemid=1 adresinden 21.03.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- TEDMEM. (2015). *Okul özerkliği ve öğretmen özerkliği*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine> adresinden 14.03.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-599.
- Uğurlu, Z., & Qahramanova, K. (2016). Opinions of school administrators and teachers on the teacher autonomy in Azerbaijan and Turkey educations system. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 637-658.
- Ulaş, J., & Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.
- Üzüm, P., & Karlı, M.D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Vantenkiste, M. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1069-1090.
- Wilensky H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-58.
- Yazıcı, A.Ş., & Akyol, B. (2017). Okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yönteminin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Zencirci, İ. (2010). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyi: Katılım, özgürlük ve özerklik. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 70-85.

EXAMINING TEACHERS' OPINIONS ON TEACHER AUTHONOMY

Extended Abstract

Introduction

One of the most important factors determining the success of schools is the teacher himself/herself. Professional knowledge and skills, methods used by teachers to improve the quality of teaching, and autonomy that they have are a line of factors that cannot be ignored for school development and student achievement. The literature shows that the concept of teacher autonomy is directly related to the quality of teaching (Ayrall, Özdemir, Türedi, Fındık, Büyükgöze, Demirezen, Özarslan, & Tahirbegi, 2014; Hazır, 2015; Üzüm & Karşlı, 2013). It also demonstrates that the concept of autonomy has been examined related to job satisfaction (Altinkurt, Çolak & Yılmaz, 2017), school climate (Altinkurt & Çolak, 2017), curriculum, selection of the books and planning (Bogler & Somech, 2004; Öztürk, 2012), teacher empowerment and professionalism (Pearson & Moomaw, 2005), school principals' leadership behaviors (Akyol & Yazıcı, 2017), students' skills of coordinating the self-learning process (Vansteenkiste, 2012), the democratic level of school administration (Zencirci, 2010) and organization-based self-esteem (Pierce, Gardner, Cummings, & Dunham, 1989). Despite the fact that the concept of teacher autonomy is related to a number of concepts in the literature, it is seen that studies to determine the factors affecting teacher autonomy are rare (Öztürk, 2011).

Autonomous teacher who has control over teaching instructional purposes has the power to have students gain the aimed behaviors by supervising them with supportive behaviors and to prevent the occurrence of undesirable behaviors (Reeve & Jang, 2006). At this point, it is difficult to talk about teacher autonomy in Turkey (Yirci, 2017). It is because teacher autonomy and responsibility areas in Turkey are very limited and autonomy has a very narrow application area including centrally determined course materials (TEDMEM, 2015).

In this context, the findings obtained from this research through the basic qualitative research design aiming to determine the factors affecting teacher autonomy according to the teachers' opinions are expected to fill the gap in the field. In the present study, it is also possible to propose a line of suggestions according to the factors affecting the field of authority and freedom of the teacher in the whole process from the planning to the implementation of the education. Research findings are also important for the argument that autonomous teachers can raise autonomous learners (Reinders & Balçıklanlı, 2011; Balçıklanlı, 2009).

Method

This research is based on qualitative research method and phenomenology design. Criteria sampling was used under purposeful sampling methods in determining the participants of this study. Of the 9 participants, 3 participants were male and 6 were female. Participants are actively teaching. All the teachers who make up the participant group of the research are employed in different public schools. Participants are all aged between 26-40 years. 3 of the participants have an experience of 4-10 years; and 6 of the participants have an experience of over 10 years. A semi-structured interview form was used in the collection and analysis of the data. In the first part, information on the characteristics of the participants was included. In the second part, there were open ended questions. The interviews were analyzed via content analysis. In order to increase the reliability of the research, the purpose and method of the research were explained in detail to the participants. In the course of classifying the data, expert support was obtained and the results were associated with the results of similar research.

Findings

The answers of the participants who were included in the study were decoded by content analysis and some themes and codes were found. Participants' views on the meaning of teacher autonomy were grouped under three themes. These are teaching processes, teachers' freedom and school climate. Participants' answers about the nature of teacher autonomy and how it affects the school were focused on two themes; student-centered education and qualitative school. In student-centered education theme, the use of different techniques and individualized education caught attention. High quality academic achievement, student motivation, openness to innovation and expectation of high success are the most important aspects of the qualitative school. When teachers' opinions were evaluated regarding factors affecting teacher autonomy, four themes emerged: perceived organizational support, teacher expertise, peer collaboration and school environment.

Discussion and Conclusion

Firstly, the study examined how teachers perceive and understand the concept of teacher autonomy. The findings of the research showed that the teachers related autonomy to teacher freedom, teaching processes and school climate. They also interpreted it as professionalism, student-centered teaching, and working to increase student achievement, taking part in the decision making processes about the classroom and school, job satisfaction, coordination with the colleagues, having support from the administration and having a high motivation for teaching.

Another problem of the research was to determine the effect of teacher autonomy on teaching. The results of the research mirror that the autonomy of the teachers enables the teachers to use different teaching methods and techniques and to do individualized teaching so that more student centered instruction can be performed in the school. The results also show that by expecting more motivation and success from the students and also feeling open to innovations, teacher quality also increases. The last problem of the research was to determine the factors affecting teacher autonomy. Research findings show that autonomy is most influenced by the support of school administrators and parents. Teachers are responsible for the consequences of their autonomous behavior and they, at the same time, expect support from parents and the school administration for their autonomous behaviors. In this context, teachers who receive the support they need from school administrators are more likely to exhibit autonomous behaviors. In the light of the results obtained from the present study, it can be said teachers have an environment of freedom to provide student-centered teaching instead of restrictive attitudes in classroom management. Instructional programs should have the flexibility to support teacher autonomy. Textbooks are prepared by MoNE and distributed to students. Therefore, teachers do not have different options for choosing textbooks. However, preparation of the books considering the views and suggestions of the teachers may have an effect to increase the autonomy of teachers. Taking the personality traits of the students into consideration in the process of teaching and directing them according to these characteristics may help to improve teacher autonomy. Students' parents and the school environment can be provided with awareness through various educational activities to support teachers' autonomous behavior. Teachers' autonomous behaviors can also be contributed by supporting their use of different teaching methods and techniques in the classroom. On the other hand, it is possible to argue that different research methods (quantitative, mixed, etc.) and researches to be done in different samples are needed in this issue in view of the fact that studies on teacher autonomy are very scarce. In this research, concepts related to teacher autonomy and the ones affecting autonomy are presented. In other studies, the research findings that will be presented as a result of testing the relationship between these concepts and the teacher autonomy, especially using the structural equation model, have the potential to contribute to the field.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 9 / Sayı: 18 / Güz 2018

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol:9 / No: 18 / Fall 2018

ÖĞRETMENLERİN İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS HUMAN RIGHTS EDUCATION

Zihni MEREY
Mehmet İŞLER

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

ÖĞRETMENLERİN İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Zihni MEREY¹

Mehmet İŞLER²

Öz: İnsan hakları konusunda farklı görüş ve uygulamalar olsa da bu hakların uygulanabilirliğinin sağlanması adına bireysel ve toplumsal, ulusal ve uluslararası alanda tüm insanların eğitilmesi insani bir sorumluluktur. Çocukların okul sürecinde gelişen insan hakları kavramı, toplumun şekillenmesinde önemli bir etkidir. Çocuklar gün içerisindeki zamanlarının çoğunu okul ve sınıf ortamında geçirirler. Bu zaman içerisinde ister dersine girmiş olsun, ister girmemiş olsun okulda gördükleri öğretmenleri kendilerine model edinirler ve onlar gibi davranmaya çalışırlar. Bu sebeple çocuklarımızı yetiştirecek olan öğretmenlerin demokratik değerleri benimsemiş, insan hakları kavramına ve eğitimine yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı; Van ilinde görevli, farklı türdeki okul ve kademelerde görev yapan öğretmenlerin insan hakları eğitimine dönük tutumlarını, çeşitli değişkenler açısından araştırmak ve öğretmenlerin bu konudaki tutum düzeylerini ortaya çıkartmaktır. Çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Van ilinin merkez ilçelerinde görev yapan 431 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelindedir. Verilerin toplanmasında Karaman-Kepenekçi (1999) tarafından geliştirilmiş olan İnsan Hakları Eğitimi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veriler betimleyici istatistiklerle (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) ve parametrik fark testleriyle analiz edilmiştir. Bu çalışma sonucunda branş, cinsiyet, yaş, öğretmenlik mesleğini severek veya sevmeyerek seçme, mezun olunan öğrenim türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat öğretmenlerin tutumları görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermiştir. Sonuçlar genel olarak incelendiğinde ise öğretmenlerin insan hakları eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, insan hakları, insan hakları eğitimi, tutum.

1) Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. zihnimerey@hotmail.com

2) Öğrt. Milli Eğitim Bakanlığı, mehmetisler87@gmail.com

Giriş

İnsan haklarının ilkel toplumlardan günümüze kadar gelen tarihi ile bugün ulaştığı evre göz önüne alındığında kat edilen noktanın ne kadar önemli olduğu kendiliğinden ortaya çıkacaktır (Gülmez, 2000). İnsan hakları geçmişte ulusların kendi iç hukuklarında sağlamaya çalıştıkları insani kurallar şeklindeyken günümüzde daha da önem kazanarak evrensel boyutlara taşınmıştır. Günlük hayatın her alanı da insan hakları kavramlarıyla bağlantılıdır. İnsan hakları; insanların fikirlerini özgür bir şekilde açıklayabildiği, istediği şekilde seyahat edebildiği ve yerleşebildiği, başkalarıyla muhtelif kitle iletişim araçları yoluyla haberleşebildiği, devlet kurumlarıyla olan ilişkilerinde insanca muamele görebildiği vb. insanın günlük hayatında çoğu zaman farkında olmadan ve değerini bilmeden kullandığı ve yararlandığı haklardan sadece bir kısmıdır (Çiftçi, 2006). İnsan hakları, insanın insan olması nedeniyle sahip olduğu evrensel ilke ve kurallar bütünüdür (Gülmez, 2001). Yeşil'e (2002) göre insan hakları, insanlar arasında herhangi bir ayırım yapılmadan insanlık onurunun gereğinden kaynaklı, bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı sahip olduğu haklardır. İnsan hakları din, dil, ırk, mezhep, renk, cinsiyet, ayırımı yapmaksızın tüm insanların yalnızca insan olması sebebiyle elde etmesi gereken haklardır. Bu haklar kişiye özgüdür. Bu yüzden bu haklar dokunulamaz, vazgeçilemez ve devredilemez haklardır (Akt: Çarıkçı, 2010).

İnsan hakları, geçmişte daha çok kişi hakları ve siyasal haklar konularını kapsamına rağmen bugün bunlara ek olarak sosyal, kültürel ve ekonomik alanlardaki hakları da kapsamıştır. Bu gelişmede 20. yüzyılda Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi çalışmaların önemli rolü vardır. Ülkemiz de dünyada yaşanan bu gelişmelerden etkilenmiş ve insan haklarını geliştirmeye yönelik antlaşmalara imza atarak vatandaşlarına bu hakları kullanma olanağı tanımıştır (Bulandere, 2014). İnsanların dünyada huzur, barış ve güven içinde yaşamaları insan haklarının korunması ve geliştirilmesine bağlıdır. Bu durum ise ancak eğitimle gerçekleşir (Gülmez, 1994).

Temek hak ve özgürlüklerle ilgili eğitimin küçük yaştan itibaren verilmesi gerekmektedir. Çünkü bu yıllarda verilecek insan hakları eğitimiyle bireylerin haklara yönelik davranış ve tutumlarının kalıcı olması sağlanacaktır (Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş, 2012). Çocukluk döneminde bireyler, diğer davranışların yanında dayanışma ve farklı bireylerin düşüncelerine saygı duyma davranışlarını da kazanırlar. Bireylerin haklarına saygı duyma olmaksızın sosyal yaşamdan söz edilemez. Hak, soyut bir kavram olduğundan öğrencilerin insan haklarını kavramaları zor olabilir. Bu nedenle insan hakları eğitimi kademe kademe ilerleyerek ergenlik döneminin sonuna kadar insan haklarının evrensel yönü de vurgulanarak sürdürülmelidir (UNESCO, 1987; Karaman-Kepekçi, 1999).

İnsan hakları eğitiminde öncelik, tüm öğrencileri haklarından haberdar etmek, bu hakların evrensel düzeyde her bir birey için geçerli olduğu fikrini öğrencilere kavratmak, bu hakların öğretilmesi ve uygulanmasını sağlayan ulusal-uluslararası belgelerin, kuruluşların olduğunu öğretmek, temel insan hak ve özgürlüklerine ilişkin ihlallerin önlenmesini sağlayacak alternatif stratejiler geliştirmek ve bu konuda öğrencilere olumlu bir tutum kazandırmak gibi amaçlar olmalıdır (Oğuşgil, 2008). İnsan hakları eğitimi; bireyleri, kendi haklarını bilinçli bir şekilde kullanan, insan hakları ile ilgili konularda duyarlı olan ve insan haklarına ilişkin konularda faaliyette bulunabilecek vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Çarıkcı, 2010).

İnsan hakları eğitiminin başarıya ulaşmasının şartlarından biri yönetici ve öğretmenlerin bu eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olmasıdır. Çünkü “*davranışlar önemli ölçüde tutumlardan etkilenmektedir*” (Bloom, 1995). Öyleyse insan hakları eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olma ile bu eğitime hassasiyet gösterme ve insan hakları eğitiminin eğitim kurumlarında hayata geçirilmesini sağlama arasında doğru bir orantı vardır (Karaman-Kepe nekçi, 2008). İnsan hakları eğitimi verecek olan öğretmenlerin, demokratik davranışların yanında temel haklara ilişkin temel bilgilere sahip olmaları ve bu bilgileri öğrencilere aktarabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin demokratik bir toplumun inşası için insan hakları alanında vermiş oldukları eğitimin gerekliliğine inanmaları gerekmektedir (Oğuşgil, 2008).

Uluslararası insan haklarının geliştirilmesinde eğitimcilere düşen en önemli görev insan haklarının ilerlemesini sağlayacak ortamların düzenlenmesine yardım etmek ve öğrencilere dünyadaki diğer insanların haklarıyla kendi haklarının nasıl iç içe girmiş olduğunu göstermektir (Karaman-Kepe nekçi, 1999). Ünal’a (1997) göre insan hakları eğitiminin amacı; gençlerin hak, özgürlük, adalet, kardeşlik, eşitlik, hoşgörü, barış ve insanlık onuru gibi duyguları kazandırarak kendilerini geleceğe hazırlamak ve demokratik bir toplumda sorumluluk ve görev bilincini güçlendirmektir (Akt: Aras, 2000). Bu amaca ulaşılması ise ancak öğretmen ve yöneticilerin insan haklarını içselleştirmeleri ve öğrenciler için iyi birer rol model olabilmeleri ile mümkün olabilecektir.

Haklar hukukça kişiye tanınan çıkarlar olduğu kadar, bireye topluma karşı ödevler de yüklemektedir. İnsan hakları sadece yararlanılması gereken haklar değil, başkalarına karşı yerine getirilmesi gereken sorumlulukları da ifade etmektedir. Bu bilinci bütün insanlara, bir değer yargısı olarak öğretmek; insan hakları ihlallerini de büyük ölçüde çözüme kavuşturacaktır (Başaran, 2007). Bu doğrultuda, gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin insan hakları eğitime yönelik tutumlarını belirlemek; okullarda verilen/verilecek olan insan hakları eğitiminin niteliği açısından son derece önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Van ilinde görevli farklı türdeki okul ve kademelerde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin insan hakları eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli, Evren ve Örneklem

Bu araştırmada, araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı taşımaktadır (Karasar, 2004).

Araştırmanın evrenini Van ilinin merkez ilçelerinde farklı türdeki okul ve kademelerde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 431 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Branş Dağılımları

Ana Bilim Dalları	f	%
Sınıf Öğretmeni	56	13,0
Türkçe Öğretmeni	30	7,0
Matematik Öğretmeni	52	12,1
Sosyal Bilimler Öğretmeni	44	10,2
Fen Bilimleri Öğretmeni	47	10,9
İngilizce Öğretmeni	43	10,0
Din Kültürü ve Ahlak B. Öğt.	30	7,0
Yetenek Dersleri Öğretmeni	31	7,2
Edebiyat Öğretmeni	36	8,4
Diğer Branş Öğretmenleri	62	14,4
Toplam	431	100,0

Tabloda görüldüğü gibi araştırma örneklemini 10 branş altında birleştirmeye çalıştık. Sosyal Bilimler derslerine giren branş öğretmenlerini Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya öğretmenleri; Fen Bilimleri derslerine giren branş öğretmenlerini Fen ve Teknoloji, Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretmenleri; Yetenek Derslerine giren branş öğretmenlerini ise Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar ve Teknoloji Tasarım öğretmenleri oluşturmaktadır. Ayrıca diğer branş öğretmenleri adı altındaki grubu; Okul Öncesi, Rehberlik, Bilişim Teknolojileri, Çocuk Ge-

lişimi, Mesleki Eğitim, Özel Eğitim, Moda Tasarımı, Arapça, Elektrik, Almanca, Hasta ve Yaşlı Bakımı, Konaklama ve Seyahat, Giyim ve Üretim Teknolojileri öğretmeni gibi farklı derslerde görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Tabloda diğer branş öğretmenlerini tek çatı altında birleştirdiğimizden ötürü % 14,4 (62) oranı ile ilk sırada yer alırken bu sıralamayı % 13,0 (56) ile sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Ayrıca % 7 (30) oranı ile Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri en az katılım ile alt sıralarda yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla veri toplama aracı olarak Karaman-Kepenekçi (1999) tarafından geliştirilen İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (İHEYTÖ), geliştirenlerden izin alınarak kullanılmıştır. Ölçme aracı toplam 23 maddeden oluşmakta olup ilk 18 madde doğrudan *insan hakları alanında eğitime ilişkin tutumlardan* oluşan birinci faktörü; son 5 madde ise *eğitim ortamında insan haklarına saygıyı sağlamaya yönelik tutumlardan* oluşan ikinci faktörü oluşturmaktadır. İHEYTÖ için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .90 bulunmuştur.

Söz konusu ölçek kullanılarak yapılan çalışmamızda da güvenilirlik için Cronbach Alfa katsayısı yeniden hesaplanmış ve Tablo 2’de değerleri gösterilmiştir.

Tablo 2. İHEYTÖ İçin Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Güvenirlik Katsayısı Alpha
İnsan Hakları Alanının Eğitimi	.894
Eğitim Ortamında İnsan Hakları	.817
Toplam	.902

Araştırmada elde edilen veriler tanımlayıcı istatistiksel metotlardan sıklık dağılımları (frekans), aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca fark analizleri için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Ayrıca üç ve üçten fazla değişkenler için de anova testi kullanılmıştır.

İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği likert tipi beşli derecelendirme modelindedir. Ölçekteki her bir madde için “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” seçenekleri yer almaktadır. Olumlu maddeler 5’den 1’e, olumsuz maddeler ise 1’den 5’e doğru olacak şekilde puanlanmıştır. Öğrenci algıları yorumlanırken, beşli puanlar dörde bölünerek ($4/5=0,80$) aşağıdaki aralıklara göre yorumlanmıştır: 1,00-1,80 = Çok düşük, 1,81-2,60 = düşük, 2,61-3,40 = orta, 3,41-4,20 = yüksek, 4,21-5,00 = çok yüksek. Ölçek maddelerinde yer alan *olumsuz ifadeler*, SPSS programında *recode* yani ters döndürme işlemi yapıldıktan sonra toplam puanları hesaplama işlemine geçilmiştir.

Bulgular ve yorum

Farklı türdeki okul ve kademelerde görev yapan, farklı branşlardaki öğretmenlere uygulanan İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İHEYTÖ Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	\bar{X}	SS
İnsan Hakları Alanının Eğitimi	3,93	.625
Eğitim Ortamında İnsan Hakları	4,34	.635
Toplam	4,02	.565

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenler, İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin alt boyutu olan *insan hakları alanının eğitimine yönelik tutumlar* boyutundaki maddelere “yüksek düzeyde” katılmaktadırlar (\bar{X} =3,93). Ayrıca öğretmenler, ölçeğin diğer bir alt boyutu olan *eğitim ortamında insan haklarında saygıyı sağlamaya* yönelik tutumlar boyutundaki maddelere de “çok yüksek düzeyde” katılmaktadırlar (\bar{X} =4,34). Genel itibarıyla değerlendirdiğimizde öğretmenler, bütün maddelere “yüksek düzeyde” katılmaktadırlar (\bar{X} =4,02).

Öğretmen tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	\bar{X}	SS	sd	T	p								
İnsan Hakları Alanının Eğitimi	Kadın	203	3,9436	,58913	429	,357	,721								
	Erkek	228	3,9220	,65787				Eğitim Ortamında İnsan Hakları	Kadın	203	4,3576	,58087	429	,410	,682
Eğitim Ortamında İnsan Hakları	Kadın	203	4,3576	,58087	429	,410	,682								
	Erkek	228	4,3325	,68115											

Tablo 4’te görüldüğü gibi her iki boyutta da öğretmenlerin tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır [$t_{(429)}=.357$; $p>.05$], [$t_{(429)}=.410$; $p>.05$]. Cinsiyet değişkeni açısından ele aldığımızda, her iki alt boyutta da cinsiyet açısından anlamlı farklılık tespit edilmediği görülmektedir. Birinci alt boyut olan *insan hakları alanının eğitimine yönelik tutumlarda* her iki cinsiyetten öğretmenlerin de yüksek düzeyde katılımı tespit edilmiştir. İkinci alt boyut olan *eğitim ortamında insan haklarına saygıyı sağlamaya yönelik tutumlar* kısmında ise her iki cinsiyetten öğretmenlerin de çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen tutumlarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	\bar{X}	SS	sd	T	P
İnsan Hakları Alanının Eğitimi	I. Öğretim	358	3,9403	,63349	429	,591	,555
	II. Öğretim	73	3,8927	,58921			
Eğitim Ortamında İnsan Hakları	I. Öğretim	358	4,3324	,64700	429	-,862	,389
	II. Öğretim	73	4,4027	,57493			

Tablo 5'te görüldüğü gibi her iki boyutta da öğretmenlerin tutumları arasında öğrenim gördükleri öğretim türüne göre anlamlı farklılık bulunmamıştır [$t_{(429)} = .591$; $p > .05$], [$t_{(429)} = -.862$; $p > .05$]. İki alt boyut arasında karşılaştırma yapacak olursak *insan hakları alanının eğitime yönelik tutumlar* boyutunda öğretmenlerin “yüksek düzeyde ($\bar{X} > 3,40$)” olumlu tutum benimsedikleri; eğitim ortamında insan haklarına saygıyı sağlamaya yönelik tutumlar boyutunda ise öğretmenlerin “çok yüksek düzeyde ($\bar{X} > 4,20$)” olumlu tutum benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmen tutumlarının öğretmenlik mesleğini sevip sevmeme durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleğini Sevip-Sevmeme Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	\bar{X}	SS	sd	T	p
İnsan Hakları Alanının Eğitimi	Mesleğini Sevenler	359	3,9375	,60899	429	,391	,696
	Mesleğini Sevmeyenler	72	3,9059	,70782			
Eğitim Ortamında İnsan Hakları	Mesleğini Sevenler	359	4,3415	,61219	429	-,205	,838
	Mesleğini Sevmeyenler	72	4,3583	,74451			

Tablo 6'da görüldüğü gibi her iki boyutta da öğretmenlerin tutumları arasında öğretmenlik mesleğini sevip sevmeme durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır [$t_{(429)} = .391$; $p > .05$], [$t_{(429)} = -.205$; $p > .05$]. Birinci alt boyut olan *insan hakları alanının eğitime yönelik tutumlarda* öğretmenlerin yüksek düzeyde olumlu cevap verdiklerini görmekteyiz. İkinci alt boyut olan *eğitim ortamında insan haklarına saygıyı sağlamaya yönelik tutumlar* kısmında da öğretmenlerin çok yüksek düzeyde olumlu cevap verdiklerini görmekteyiz.

Öğretmenlerin İHEYTÖ puanlarının branşlara göre betimsel verileri Tablo 7’de gösterilmiş ve ardından tek yönlü varyans işlemine geçilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Bazı Betimsel Veriler

	Liseler	N	(\bar{X})	s.s
İnsan hakları	Sınıf	56	3,72	,63184
	Türkçe	30	4,08	,70992
	Matematik	52	3,92	,73531
	Sosyal Bilimler	44	4,05	,58284
	Fen Bilimleri	47	3,87	,57548
	İngilizce	43	3,98	,48017
	Din Kültürü	30	3,76	,59878
	Özel Yetenek	31	3,96	,54239
	Edebiyat	36	4,13	,65980
	Diğer Branşlar	62	3,91	,62667
Toplam	431	3,93	,62581	
Eğitim ortamı	Liseler	N	(\bar{X})	s.s
	Sınıf	56	4,30	,59574
	Türkçe	30	4,48	,54228
	Matematik	52	4,31	,73272
	Sosyal Bilimler	44	4,49	,55822
	Fen Bilimleri	47	4,28	,70484
	İngilizce	43	4,38	,52156
	Din Kültürü	30	4,22	,61416
	Özel Yetenek	31	4,23	,65746
	Edebiyat	36	4,48	,59607
Diğer Branşlar	62	4,28	,70553	
Toplam	431	4,34	,63529	
Toplam	Liseler	N	(\bar{X})	s.s
	Sınıf	56	3,85	,55355
	Türkçe	30	4,16	,65110
	Matematik	52	4,00	,66399
	Sosyal Bilimler	44	4,15	,52522
	Fen Bilimleri	47	3,96	,54811
	İngilizce	43	4,06	,43023
	Din Kültürü	30	3,86	,53261
	Özel Yetenek	31	4,02	,52520
	Edebiyat	36	4,21	,58064
Diğer Branşlar	62	3,99	,55659	
Toplam	431	4,02	,56573	

Tablo incelendiğinde, *insan hakları alanının eğitime yönelik tutumlar* boyutunda Edebiyat öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,13$) en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve ardından da Türkçe öğretmenlerinin geldiği görülmektedir. En düşük ortalamaya ise Sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,72$) sahip olduğu görülmektedir. *Eğitim ortamında insan haklarına saygıyı sağlamaya yönelik tutumlar* boyutunda ise en yüksek ortalamaya Sosyal Bilimler öğretmenleri ($\bar{X}=4,49$) sahip olurken bu sırayı Türkçe ve Edebiyat öğretmenleri takip etmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ise ($\bar{X}=4,22$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Fakat bu alt boyuta genel olarak baktığımızda bütün branşlardaki öğretmenlerin “çok yüksek düzeyde” olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin İHEYTÖ puanlarının branşlara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Branşa Bağlı Olarak Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F	p
İnsan hakları	Gruplar arası	6,313	9	,701	1.822	.062
	Gruplar içi	162,089	421	,385		
	Toplam	168,402	430			
Eğitim ortamı	Gruplar arası	3,732	9	,415	1.028	.416
	Gruplar içi	169,812	421	,403		
	Toplam	173,544	430			
Toplam	Gruplar arası	5,335	9	,593	1.887	.052
	Gruplar içi	132,287	421	,314		
	Toplam	137,622	430			

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre insan hakları eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [F (9-421)= 1,887; p>0,05]. İHEYTÖ’nün birinci alt boyutu *insan hakları alanının eğitime yönelik tutumlar* [F (9-421)= 1,822; p>0,05] ile ikinci alt boyutu olan *eğitim ortamında insan haklarına saygıyı sağlamaya yönelik tutumlar* [F (9-421)= 1,028; p>0,05] boyutlarının sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin insan hakları eğitime yönelik tutumlarının branşlara göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin İHEYTÖ puanlarının yaş aralığına göre betimsel verileri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Yaş Aralığına İlişkin Bazı Betimsel Veriler

	Yaşınız	N	(\bar{X})	s.s
İnsan hakları	21-25 yaş	66	3,87	,63667
	26-30 yaş	187	3,95	,65133
	31- üzeri	178	3,92	,59550
	Toplam	431	3,93	,62581
	Yaşınız	N	(\bar{X})	s.s
Eğitim ortamı	21-25 yaş	66	4,30	,68411
	26-30 yaş	187	4,37	,58721
	31- üzeri	178	4,32	,66643
	Toplam	431	4,34	,63529

Tablo incelendiğinde *insan hakları alanının eğitimine yönelik tutumlar* alt boyutundaki maddelere, 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ($\bar{X}=3,95$) olumlu yönde cevap vererek ortalamalarının diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde *eğitim ortamında insan haklarına saygıyı sağlamaya yönelik tutumlar* alt boyutunda da 26-30 yaş grubu öğretmenlerin ($\bar{X}=4,37$) ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin İHEYTÖ puanlarının yaş aralığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Yaş Aralığına Bağlı Olarak Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F	p
İnsan hakları	Gruplar arası	,378	2	,189	.481	.618
	Gruplar içi	168,024	428	,393		
	Toplam	168,402	430			
Eğitim ortamı	Gruplar arası	,377	2	,188	.465	.628
	Gruplar içi	173,167	428	,405		
	Toplam	173,544	430			

Tablo incelendiğinde, İHEYTÖ'nün birinci alt boyutu olan *insan hakları alanının eğitime yönelik tutumlar* [F (2-428)= .481; p>0,05] ile ikinci alt boyutu olan *eğitim ortamında insan haklarına saygıyı sağlamaya yönelik tutumlar* [F (2-428)= .465; p>0,05] boyutlarının sonuçları da incelendiğinde öğretmenlerin insan hakları eğitime yönelik tutumlarının yaş aralığına göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin İHEYTÖ puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre betimsel verileri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne İlişkin Bazı Betimsel Veriler

	Okul Türü	N	(\bar{X})	s.s
İnsan hakları	İlkokul	67	3,74	,62228
	Ortaokul	162	3,93	,62270
	Lise	202	3,99	,62040
	Toplam	431	3,93	,62581
Eğitim ortamı	İlkokul	67	4,32	,63612
	Ortaokul	162	4,35	,64915
	Lise	202	4,34	,62677
	Toplam	431	4,34	,63529
Toplam	İlkokul	67	3,87	,55385
	Ortaokul	162	4,02	,57370
	Lise	202	4,06	,55731
	Toplam	431	4,02	,56573

Tablo incelendiğinde İHEYTÖ'nün birinci alt boyutu olan *insan hakları alanının eğitime yönelik tutumlar* boyutunda liselerde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının (\bar{X} =3,99) yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir alt boyut olan *eğitim ortamında insan haklarına saygıyı sağlamaya yönelik tutumlar* boyutunda da ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (\bar{X} =4,35) diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre çok az farkla da olsa ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam maddeleri dikkate alınarak analiz edildiğinde ise lise öğretmenlerinin (\bar{X} =4,06) ortalamalarının ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin İHEYTÖ puanlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Görev Yapılan Okul Türüne Bağlı Olarak Bağımsız Örneklemeler İçin Tek-Faktörlü Varyans Analizi

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F	P	Fark Tukey
İnsan hakları	Gruplar arası	3,053	2	1,526			
	Gruplar içi	165,349	428	,386	3.951	.020	1-3
	Toplam	168,402	430				
Eğitim ortamı	Gruplar arası	,031	2	,015			
	Gruplar içi	173,513	428	,405	.038	.963	
	Toplam	173,544	430				
Toplam	Gruplar arası	1,957	2	,978			
	Gruplar içi	135,665	428	,317	3.087	.047	1-3
	Toplam	137,622	430				

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin; İHEYTÖ'nün birinci alt boyutu olan *insan hakları alanının eğitimine yönelik tutumları*, görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir [F (2-428)= 3.951; p<0,05]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması (\bar{X} =3,74) ile liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması (\bar{X} =3,99) arasında lise öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu verilere dayanılarak, okul türüne bağlı olarak okul kademesi arttıkça, *insan hakları alanının eğitimine yönelik tutumların da* olumlu bir şekilde arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin; ölçeğin ikinci alt boyutu olan *eğitim ortamında insan haklarına saygıyı sağlamaya yönelik tutumları* ise görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. [F (2-428)= .038; p>0,05].

İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin toplam boyutuna baktığımızda ise öğretmenlerin tutumlarının, görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [F (2-428)= 3.087; p<0,05]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Burada birinci alt boyutta olduğu gibi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması (\bar{X} =3,87) ile liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması (\bar{X} =4,06) arasında lise öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tartışma ve Öneriler

İnsan hakları kavramlarını bilen, insan haklarını koruyan ve insanlara faydalı olmak için çabalayan bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin de insan haklarına ve insan hakları eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde olması gerekmektedir. Eğitim önce ailede başlar ve zamanla bu sorumluluk öğretmenlere ve bütün topluma düşer. Toplumdaki ahlaki değerler öncelikle eğitim yolu ile çocuğa aktarılır. Belli bir olgunluk düzeyine ulaşan çocuklar kritik davranışların kazanılacağı dönemlerde okula başlayarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri ve davranışlar kazanırlar. Bu davranışlara ek olarak çocuğa evrensel değerler de doğru bir şekilde aktarıldığında, çocuk tüm yaşamı boyunca insan haklarına saygılı olacak biçimde kendini yetiştirebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmenlerin branşlarına göre, insan hakları eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yoktur. Ortaya çıkan bu sonuç, Karaman-Kepekçi'nin (1999) çalışmasıyla örtüşmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin insan hakları eğitime yönelik tutumlarının öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığının görülmemesidir. Çarıkçı ve Er'in (2010) çalışmasında da öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre insan hakları eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmen adaylarının tutumları, okumuş oldukları her iki öğretim türüne göre de yüksek çıkmıştır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin insan hakları eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortaya çıkan bu bulgu, Çarıkçı ve Er'in (2010) çalışmasıyla örtüşürken Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş (2012); Tibbitts ve Kirchslaeger (2010); Hess ve Torney (2005) ile Gündoğdu'nun (2011) çalışmalarıyla çelişmektedir. Örneğin: Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş'un (2012) çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının insan hakları eğitime ilişkin tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Tibbitts ve Kirchslaeger (2010) ile Hess ve Torney'nin (2005) çalışmalarında ise kız çocuklarının insan hakları kavramlarına karşı tutumlarının erkek çocuklara göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada ayrıca öğretmen tutumlarında yaş aralığı değişkeni ile mesleği sevip sevmeme değişkenine göre herhangi bir anlamlı farkın bulunmadığı da görülmektedir. Buradaki sonuç; Çarıkçı ve Er'in (2010), öğretmen adaylarının insan hakları eğitime yönelik tutumları arasında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca, mesleğini severek seçen ve seçmeyen öğretmenlerin de tutum ortalamalarının yüksek çıktığı görülmektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise; öğretmenlerin insan hakları eğitime yönelik tutumlarının, görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmasıdır. Tutum orta-

lamalarının liselerde çalışan öğretmenlerin lehine eğilim gösterdiği görülmektedir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin insan hakları konularına karşı daha hassas davrandıkları ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen veriler göstermektedir ki, öğretmenlerin insan hakları eğitimine yönelik tutumları büyük ölçüde olumludur. Öğretmenlerin, *insan hakları alanının eğitimine yönelik tutumlar* alt boyutu ile *eğitim ortamında insan haklarında saygıyı sağlamaya* yönelik tutumlar alt boyutundaki maddelere verdikleri cevaplar ile tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Öneriler

- Öğretmenler, okul ortamında öğrencilerin benimsediği ve kendilerine örnek aldığı kaçınılmaz modellerdir. Bu durumu bilen öğretmenler de insan haklarına riayet edip demokratik yaşayış biçimine sahip olarak öğrencilerine iyi örnek olmalıdırlar. Öğretmenler, insan haklarına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu her fırsatta çevresine hissettirmeli ve bu tutumlarını da davranışa çevirip insan haklarına saygı göstererek öğrencilere de benimsetmelidirler.
- İnsanların tutumları duyuşsaldır. Bireylerin ilgi ve sevgisi tutumlarını da etkilemektedir. Bu nedenle yıl içerisinde hizmet içi eğitim seminerleri ve kurslar verilerek öğretmenlere insan hakları eğitimine yönelik bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırılması sağlanabilir. Bu çalışmanın bulguları özellikle ilkokullarda görev yapan öğretmenler için bu tür eğitimlerin düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.
- Araştırma ile Van'da görev yapan öğretmenlerin, insan hakları eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak eğitimin diğer paydaşlarının (yönetici/ idareci, veli vb.) insan haklarına karşı tutumlarının da araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aras, H. (2000). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrencilere insan hakları ile ilgili tutumların kazandırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, T. (2007). İlköğretim okullarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bloom, B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (çeviri: Özçelik, D.A.). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Bulandere, V. (2014). Öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımlarını elde etme düzeyleri ve derse yönelik görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çarıkcı, S., ve Er, K.O. (2010). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 54-69.
- Çiftçi, A. (2006). *Vatandaşlık bilgisi, demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Gülmez, M. (1994). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi: Uluslararası belgeler ve Türkiye. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu ve Amme İdaresi Enstitüsü. Yayın No: 256
- Gülmez, M. (2000). İnsan haklarının tarihsel gelişimi ve bugünkü ulaştığı nokta. Farklı Bakış Tarzlarıyla İnsan Hakları Uygulamaları. Ankara: APK Yayınları.
- Gülmez, M.(2001). İnsan hakları ve demokrasi. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Gündoğdu, K. (2011). Türkiye'de öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(162). 182-195.
- Hess, R. D. ve Torney, J. V. (2005). *Development of Political Attitudes in Children*. Edison, NJ: AldineTransaction.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K.,Merey, Z., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 7(4), 2193-2207.
- Kepenekçi, Y.K. (1999). *Türkiye'de genel ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitimi (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kepenekçi, Y. K. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 353-361.
- Kepenekçi, Y. K. (2008). Eğitimcilerin insan haklarına yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32(1-2), 213-227
- Oğuşgil, A. (2008). İnsan hakları eğitiminde rol oynayan ana unsurlar. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*. 3 (12), 1-14.
- Tibbits, F. ve Kirchslaeger, G. (2010). Perspectives of Research on Human Rights Education. *Journal of Human Rights Education* 2(1), 8-29.
- Ünal, Ş. (1997). *Temel hak ve özgürlükler ve insan hakları hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınlar.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS HUMAN RIGHTS EDUCATION

Extended abstract

Introduction

Although there are different opinions and different practices on human rights, it is a responsibility to train all people in individual and social, national and international fields to ensure the applicability of these rights. Human rights education begins within the family and as soon as the school education starts, the notion of human rights develops in various ways. This notion of human rights, which is gained throughout the school years, is a very important factor for the society. Children spend most of their time in school and teachers at school become role models for them. They begin to behave just like their teachers in time. Therefore, the teachers that will educate our children have to be well-informed and democratic individuals. They also have to respect human rights concepts and education.

Although human rights encompassed people's rights and political rights in the past, today they also include social, cultural, and economic rights. In this development, works such as the Universal Declaration of Human Rights and the European Convention on Human Rights play an important role in the 20th century. Our country has been affected by these developments in the world and has signed the treaties to improve human rights and gave its citizens the opportunity to use these rights (Bulandere, 2014). The peace, security and security of people in the world depend on the protection and development of human rights. This situation is only possible through education (Gülmez, 1994).

Human rights education aims to raise citizens who use their rights in a conscious way, are sensitive to human rights issues, and can engage in human rights issues (Çarıkçı, 2010). Training on the rights and freedoms should be provided from a young age. Because if human rights education is given in those years, individuals' behavior and attitudes towards rights will be sustained (Karatekin, Meray, Sönmez, & Kuş, 2012). In childhood, individuals gain solidarity and respect for the thoughts of different individuals. Without respecting the rights of individuals, there could be no social life. Since right is an abstract concept, it can be difficult for students to comprehend human rights. For this reason, human rights education should be progressively continued until the end of adolescence through an emphasis on the universal aspect of human rights (UNESCO, 1987; Karaman-Kepenekçi, 1999).

Method

The aim of this study is to examine and identify the attitudes of teachers from different branches in the city of Van. The study group of this research includes 431 teachers who work in the central counties in the city of Van in 2015-2016 academic year. The research was conducted

through descriptive survey model. Human Rights Training Attitude Scale was used in this research for data collection. The scale was developed by Karaman-Kepenekçi in 1999. This data was analyzed by parametric tests and descriptive statistics (like frequency, percentage, arithmetic average, standart deviation).

Discussion and conclusion

As a result there is no meaningful difference in the attitudes of the teachers towards human rights education. This result coincides with the work of Karaman-Kepenekçi (1999). The fact that teachers have different branches does not change their attitudes. Another result of the study is that there is no significant difference between the attitudes of teachers towards human rights education according to the type of teaching. In the study of Çarıkçı and Eremin (2010), there is no significant difference between the trainees' attitudes towards human rights education according to the type of education they are studying. In the study, there was also no significant difference between teachers' attitudes towards human rights education and gender.

Recommendations

- Teachers are the inevitable models that students adopt and take as a model in the school environment. Teachers who are aware of this should be a good example to their students by respecting human rights and having a democratic way of living. Teachers should feel that their attitudes towards human rights are positive at every opportunity, and they should adopt these attitudes in their behaviors and respect human rights.
- People's attitudes are emotional. Individuals' interest and love affect their attitudes. Therefore, by providing in-service training, seminars, and courses during the year, teachers can be provided with cognitive and affective skills related to human rights education.
- It has been concluded that the attitudes of teachers working in Van towards human rights education are positive. However, it is thought that it would be useful to investigate the attitudes of other stakeholders (e.g. managers, supervisors, and parents) towards human rights.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ ve UYGULAMA

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 öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayımlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlanıp kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirme sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasındaki görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme 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.

Dergi Yayın Kuralları

Dergiye gönderilen tüm makaleler aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygunlukları açısından Yayın Kurulu tarafından ön incelemeye tabii tutulurlar. Uygun bulunan makaleler için kör hakemlik süreci başlatılır, uygun bulunmayan makaleler ise yazarlarına iade edilir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 10 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Ana başlıklar Times New Roman Bold 12 punto, ara başlıklar Times New Roman Bold İtalic 10 punto olarak düzenlenmelidir. Başlıklarda sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük olmalı diğer kelimelerin ilk harfi küçük yazılmalıdır. Bu başlık sistemi tabloların içersin de de aynı şekilde kullanılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 X 20'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 makalenin yazıldığı dilde (Türkçe veya İngilizce) öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler; Türkçe veya İngilizce öзде, araştırmanın amacı, yöntem ve önemli bulgular mutlaka ifade edilmelidir. Ayrıca, makalenin en sonunda Türkçe makaleler için 500-750 kelime arası yapılandırılmış İngilizce özet; İngilizce makaleler ise 1500-2000 kelime arası yapılandırılmış Türkçe özet eklenmelidir. Yapılandırılmış özet, makalenin içeriğine bağlı olarak, giriş, literatür taraması/kavramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve sonuç/tartışma başlıklarından en az üçünü içermelidir.

Ana Metin: Ampirik çalışmalar giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araç/ları, verilerin çözümlenmesi], bulgular ve 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 Yayın 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 eibd@eibd.org.tr e-posta adresine gönderilmesi veya DergiPark makale gönderme sistemi üzerinden kayıt edilmesi 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 yayımlanmadığı 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)la ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

